
Джойс Миллс
Ричард Кроули
ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ
МЕТАФОРЫ
ДЛЯ ДЕТЕЙ
И "ВНУТРЕННЕГО РЕБЕНКА"
БИБЛИОТЕКА
ПСИХОЛОГИИ
И ПСИХОТЕРАПИИ
выпуск 13



Joyce C.Mills, Richard J.Crowley

THERAPEUTIC METAPHORS FOR CHILDREN



AND THE CHILD WITHIN

BRUNNER/MASEL Publishers New York

Джойс Миллс, Ричард Кроули

ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ВНУТРЕННЕГО РЕБЕНКА

Перевод с английского Т.К.Кругловой

Москва Независимая фирма "Класс
2000

УДК 615.8 ББК
53.57+57.33 М 60

Миллс Дж., **Кроули Р. Ф 60 Терапевтические метафоры для детей и "внутреннего ребенка"/** Пер. с англ. Т.К. Кругловой. — М.: Независимая фирма "Класс", 2000. — 144 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).

ISBN 5-86375-013-8 (РФ)

Нормальный взрослый обычно любит узнавать что-то новое о детях. Чтобы лучше понять собственных. И в смутной надежде восстановить связь с самим собой, с тем "внутренним ребенком", который смеется и плачет в каждом до последнего часа долгой взрослой жизни. Эта книга посвящена языку общения и психотерапевтической работы с "обоими детьми". Авторы, много лет отдавшие детской психотерапии, просто и подробно показывают, как вместе с детьми конструировать сказки, образы, рисунки, которые дадут детям силы справиться с проблемами, а взрослым — лучше понимать эти проблемы через контакт с "внутренним ребенком". Книга облегчит и украсит жизнь и работу детского врача, психолога, педагога и, конечно, родителей.

Главный редактор и издатель серии ***Л.М. Кроль*** Научный

консультант серии ***Е.Л. Михайлова***

Публикуется на русском языке с разрешения издательства "Браннер/Мэзел" и его представителя Марка Патерсона.

ISBN 0-87630-429-3 (USA)
ISBN 5-86375-013-8 (РФ)

Отдельные экземпляры книг серии можно приобрести в магазинах:

Москва: Дом книги "Арбат", Торговые дома "Библио-Глобус" и "Молодая гвардия", магазин № 47 "Медицинская книга". Санкт-Петербург: Дом книги.

"А МОЖЕТ, И ВЫШИВАТЬ..."

Терапевтические метафоры и истории — это, что называется, модная тема. Психотерапевты разных теоретических ориентации все больше используют рассказ — притчу, "байку", сказку — в своей работе, как бы заслушавшись глухого тяжеловатого голоса Милтона Эриксона, который "останется с Вами".

Вот книга таких "зачарованных" авторов. Даже если бы в ней ничего кроме этого — популяризации наследия Эриксона — не было, она осталась бы достойной внимания **любого** профессионала, имеющего дело с детьми, и любого вдумчивого родителя. И можно представить себе детского стоматолога, который грамотно строит "болеутоляющие" и "страхоизгоняющие" метафоры. Или школьного психолога, который найдет "волшебное слово" для ребенка, трудно адаптирующегося в классе. Или воспитательницу, умеющую рассказывать **такие** истории. Эта книга — для них. Она подробна, понятна, в хорошем смысле "технична". Но есть в ней еще нечто, некое "сообщение второго уровня"... И вот о нем хочется сказать немного больше — и иначе.

Кусочки цветного стекла в калейдоскопе, глина на гончарном круге, бабушка, вяжущая крючком скатерть... В "заставках" глав образы ручного труда встречаются столь часто, что вряд ли случайны. Что известно нам о рукоделии? Оно требует точного замысла, иногда — весьма вдохновенного, а потом, с неизбежностью — аккуратности, терпения, хорошей "тонкой моторики". Оно абсолютно негероично. Может быть творчеством, а может остаться и ремеслом, что тоже хорошо по-своему. Оно не изменяет устройство мира, но латает его прорехи, делает его чуть более обжитым, одушевленным, "своим".

Некогда магический орнамент превращается бесконечными повторами в просто орнамент — кто помнит его таинственный смысл? (Тот, впрочем, не исчезает бесследно — только позови...) Рукоделие порой практично — тогда "голь на выдумки хитра", а порой не решает никаких житейских задач, тогда оно "просто для души". Оно не нуждается в признании, особом месте: старо как мир и смиренно довольствуется статусом "прикладного искусства"...

Все то же самое, слово в слово, можно сказать о работе авторов этой книги.

Да, они увлечены психотерапией "новой волны", включая нейро-лингвистическое программирование, — и просвещенный читатель даже встретит описание использования "глазных ключей доступа". Но и только. Клубочек подошел по цвету, а уж нашелся он в бабушкином хозяйстве, спряден своими руками или ниточку вытянули из несколько бутафорской мантии — какая разница? В другом месте им точно так же "подошел" Карл Густав Юнг, а уж восточные мудрецы — и подавно...

Более того, совершенно очевидно, что в своей обширной практике авторы не только рассказывают истории, но и делают массу всего другого: рисуют, играют, просто общаются, наблюдают детей в их естественной среде... Конечно же, "работает" все вместе. Просто остальное не ново, это умеют многие и многие

западные специалисты, и говорить об этом вроде бы не обязательно... Но при вышивании важно не только **как** и **чем,** важно также — **на чем,** хотя основы потом может быть и не видно. Для авторов собственный опыт и вся профессиональная культура детской психотерапии, диагностики и консультирования — подразумевающийся "фон", терапевтическая метафора — "фигура".

Для российского профессионала "фоново-фигурные отношения" будут другими, что важно для восприятия этой книги. Именно **контекст** профессионального использования метода придаст ему окончательный смысл и определит результат. И тогда в одном случае мы будем иметь дело с действительно мощным воздействием, в другом — просто с одной из многих "техник", а в третьем терапевтическая метафора останется симпатичным украшением, "игрушкой", что также неплохо и немало.

Можно сказать иначе: научившись "владеть крючком", читатель этой книги приобретет нечто, чем распорядится по своему разумению. Более того, это останется с ним и тогда, когда в психологическом мире "придут иные времена, взойдут иные имена".

Екатерина Михайлова

Вернись к своим истокам И вновь ребенком стань.

Тао Те Чинг

ПРЕДИСЛОВИЕ

Джойс Миллз и Ричард Кроули вложили в эту книгу свое сердце, отвагу научного поиска и наблюдательный ум, что само по себе оказывает на читателя терапевтическое воздействие. Открытые ими новые способы лечения детей с помощью развернутых метафорических образов имеют не только чисто прикладное значение, подтвержденное их чрезвычайно успешной практикой, но помогают по-новому понять один из важных вопросов психотерапии: процесс разрешения возрастных проблем и психологической помощи в период взросления.

В своих поисках Миллз и Кроули опираются на практический опыт Милтона Г. Эриксона, обогащая его новым оригинальным видением проблемы. Создавая собственную методику, они с уважением используют предшествующий опыт: работы Фрейда и Юнга, а также современные учения, связанные с нейро-лингвистическим программированием, поведенческими и когнитивными подходами. Наибольшее впечатление производит их собственный практический материал, который они приводят в подтверждение своих новых положений.

Меня особенно поразила методологическая простота использования их идей в повседневной психологической практике, особенно если учесть глубину их теоретического обоснования. Эта обезоруживающая простота приносит изумительные результаты, помогая клиенту быстро выкарабкаться из, казалось бы, безвылазного болота неразрешимых проблем.

Независимо от своей теоретической подготовки, читатель по достоинству оценит новизну авторского подхода, одинаково успешно воздействующего как на детей, так и на взрослых. Эта замечательно написанная книга подтолкнет к творчеству любого профессионала, поможет по-новому увидеть проблемы своих клиентов, найти свой неизведанный путь к их решению и тем самым внести свой вклад в постоянно обогащающийся арсенал терапии. Лично я надеюсь еще многому научиться у Миллз и Кроули, которые дарят надежду своим клиентам и радость творчества себе самим.

Эрнест Л.Росси,
Малибу, 1986

ВСТУПЛЕНИЕ: ИСТОКИ

Цветные стеклышки, зеркала и трубочки известны уже много столетий. Для одних они так и продолжали существовать сами по себе. Для других — послужили исходным материалом для преображения всего мира красок и форм и создания новых фантастических образов, которые открыл для них ... калейдоскоп.

Последнее десятилетие ознаменовалось выходом в свет множества трудов, посвященных изучению и освоению терапевтических методов психиатра Милтона Г. Эриксона. Многие из них написаны теми, кому посчастливилось учиться у Эриксона. Сама личность этого доброго и мудрого гения воздействовала на всех, кто с ним работал, весьма глубоким и для многих до сих пор необъяснимым образом. Так, Эрнест Л. Росси, тесно работавший с Эриксоном с 1974 года и до самой его кончины в 1980 году, только недавно в полной мере осознал всю необычность и сложность обучающего процесса, который Эриксон с присущим ему юмором придумал для Росси, чтобы повысить его заинтересованность в занятиях. Используя прямое и косвенное воздействие, дидактику и метафору, Эриксон стремился расширить возможности мышления, кругозор и способности своих учеников.

Учитывая исключительный динамизм и изобретательность Эриксона как личности, можно засомневаться, смогут ли проявить себя его ученики "второго поколения"? Смогут ли терапевты, не работавшие непосредственно с Эриксоном, творчески освоить его блестящие методики?

То, что мы написали эту книгу, в которой рассказали об использовании методов Эриксона при работе с детьми, говорит о том, что ученики второго поколения оказались под глубоким и живительным воздействием чудотворного эриксоновского опыта. Чем дольше мы его изучаем, тем сильнее это чувствуем. И дело тут не только в воздействии личности Эриксона, а в том творческом посыле, энергии, которые мы черпаем в его работе для собственного творчества. Это своего рода "эффект домино", когда каждое озарение роняет искру для следующего открытия.

Ко времени нашего знакомства с работой Эриксона у нас на двоих было уже около 25 лет стажа практической работы. Она в основном шла

успешно. Мы использовали различные терапевтические методы: инсайт-анализ, модификацию поведения, семейную терапию, принципы геш-тальт-терапии. Но оба мы ощущали, что нашей работе не хватает чего-то жизненно важного, что могло бы вывести ее на новый уровень. Мы обратились к нетрадиционным подходам в психотерапии и посетили семинар по нейро-лингвистическому программированию (НЛП) под руководством Ричарда Бендлера и Джона Гриндера. Ярко поданный теоретический и практический материал вызвал у нас глубокий интерес, и мы решили пополнить наши знания, занимаясь в небольшой группе под руководством специалиста по НЛП. И все же мы чувствовали, что не нащупали пока чего-то главного. Наши поиски, в основном, были структурного характера: где и какую технику следует применять — и это в какой-то мере завело нас в творческий тупик.

Вот в этот самый период, в марте 1981 года, мы напали на чрезвычайно содержательный и захватывающий практикум Поля Картера и Стивена Гиллигана, где и состоялось наше первое знакомство с идеями и методами Эриксона. Приемы, разработанные Бендлером и Грин-дером, тоже опирались на эриксоновскую методику, но Картеру и Гил-лигану удалось передать суть нетрадиционных и новаторских подходов Эриксона в манере, которая лучше согласовывалась с нашими личными и профессиональными ориентациями и позволила нащупать недостающее звено в нашей терапевтической практике.

Точнее сказать, это было не просто звено, а решающий поворот в наших взглядах на психотерапию. Традиционной отправной точкой для терапевтов всегда была психология патологии, у Эриксона она ненавязчиво преобразовалась в *психологию возможностей,* а общепринятый авторитаризм терапевта сменился участием и стремлением *использовать (утилизировать)* заложенные в самом пациенте возможности излечения. Традиционно почитаемые анализ и инсайт были вытеснены с пьедестала и их место заняли творческое *переформирование (рефрейминг)* * *и бессознательное обучение.*

Мы оба имеем навыки традиционного гипноза, но он всегда казался нам чем-то искусственным, ограничивающим и навязывающим. Кроме того, он подразумевает определенное неуважение к пациенту, которому предлагается войти в некое странное состояние, когда он или она безвольно следует чьим-то внушениям. На практикуме Картера и Гиллигана мы увидели совершенно противоположное: транс стал естественным результатом внутреннего движения к состоянию

•Рефрейминг — буквально "преображение" — терапевтическая техника (прием), когда явлению (событию в жизни клиента, симптому) придается новый смысл за счет введения в иной контекст, обычно более широкий. Как отдельная методика практикуется в НЛП, в качестве приема используется во многих других подходах. ***(Прим. научного редактора.)*** сосредоточенности и сфокусированности, а гипнотическое внушение — естественным, направленным извне средством, побуждающим человека находить самостоятельные решения. Каждый раз, когда во время занятий мы погружались в транс, появлялось ощущение, что в нас затронуто нечто глубоко личное, словно поднялась штора и темную комнату залил солнечный свет. Им для нас стала работа Эриксона, высветившая новые творческие подходы в нашей практике.

Нам понадобились месяцы теоретических обоснований, практической работы и учебы, чтобы преобразовать наше *творческое озарение* в *реальные результаты.* В августе 1981 года мы участвовали в интенсивном практикуме Кэрол и Стива Лэнктонов, где продолжилось наше знакомство с эриксоновскими методиками.

Следующим шагом в том же направлении было наше знакомство со Стивеном Геллером в 1982 году. Сформулированное им понятие

"бессознательного реструктурирования"(Геллер и Стал, 1986) было дальнейшим развитием нейро-лингвистической теории общения. Геллер добавил к ней новую модель мышления, названную им *внесозна-тельной системой,* где интегрирующую роль играет метафора. Наше сотрудничество продолжалось около двух лет.

В этот период мы получили поддержку и практическую помощь ряда ведущих преподавателей эриксоновского гипноза. Особо хочется отметить Джеффри Зейга, директора Фонда Милтона Г. Эриксона. Он не только активно поддержал наш научный поиск, но и помог в создании этой книги. Неоценимую помощь в осуществлении замысла оказала нам Маргарет Райан, ставшая нашим близким и дорогим другом. Через нее мы познакомились с Эрнестом Росси, любезно написавшим предисловие к книге. Джефф свел нас с издательством "Браннер/Мэзел", которое и выпустило нашу книгу в свет.

Применение эриксоновского метода (а также основанных на нем приемов) давалось нам непросто, а иногда и приводило в замешательство. Вначале мы испытывали неловкость и смущение, когда прерывали взрослого пациента неожиданными фразами типа "кстати, это напоминает мне одну историю". Все же мы не отступали, так как интуитивно верили в то, что рассказанная метафора скорее попадет в точку, чем обычная беседа или обсуждение проблемы напрямую. Наши опасения, что пациент возмущенно прервет нас словами: "Я плачу деньги не для того, чтобы слушать ваши байки", — к счастью, не оправдались. Наоборот, мы убедились в благоприятной реакции наших клиентов и вскоре уже спокойно рассказывали свои истории как взрослым, так и детям.

Дета, естественно, с большей готовностью откликаются на такой подход. Гораздо интереснее послушать какую-нибудь историю, чем выслушивать надоедливого взрослого. Для большинства детей метафора — это такая знакомая реальность, ведь наше детство соткано из сказок, мультфильмов, сказочных киногероев, именно они оказывают наибольшее воздействие на душу ребенка. Даже ролевое моделирование в семье можно рассматривать как метафорический процесс, с помощью которого ребенок учится вести себя, "как будто" он или она один из родителей.

Устные рассказы для детей — не новая и не единственная форма детской терапии, но особое сочетание приемов при сочинении таких рассказов может дать удивительные результаты. Сопереживая, ребенок легко погружается в свой внутренний мир, создать который помогает терапевт своей историей, представляющей сложное сплетение наблюдений, обучающих навыков, интуитивных подсказок и целепо-лаганий. В результате ребенок получает ценный и важный посыл, стимулирующий его неповторимые ассоциации и переживания. Именно это лучше всего удавалось Эриксону. В его терапевтическом опыте не было статичности или структурной незыблемости. Он никогда не пытался научить работать *как надо.* Скорее, он помогал терапевту выяснить, *как надо работать именно ему или ей.*

Маленькая девочка находит коробку с мелками, поражающими волшебным разнообразием цветов. Высыпав мелки, она начинает рисовать сначала одним цветом, постепенно с восторгом обнаруживая, как красиво соединяются и сочетаются цвета. Вот синяя гора, собака, небо, да мало ли какое еще чудо можно изобразить синим цветом.

Девочка подрастает, вот она уже школьница, и слышит строгое указание: "Сегодня мы рисуем бабочек". Ребенок вдохновенно творит свою бабочку. "Бабочку рисуют не так. Надо ют так". А то и вовсе ей дают заранее распечатанное контурное изображение бабочки.

"Раскрась, не выходя за линию, — говорят ребенку, — будет совсем как настоящая бабочка".

Но краски у девочки все время выходят за контур. "Так не годится, — напоминают ей, — закрась только то, что внутри линии".

А теперь представьте учительницу, которая дает бумагу и краски и просто говорит: "Рисуй как тебе хочется. Пусть тебя ведет твоя рука, а я только подскажу, если надо".

Как часто подобным образом сдерживают и нас, терапевтов и преподавателей. Делается это в разной форме, но суть всегда одна: "Не вылезай за линию". И в то же время от нас ждут творческого и нестандартного подхода к работе. Не парадокс ли это? Преодолеть его удалось Эриксону, который признавал, что в каждом человеке заложены способности, достойные уважения. Он помогал раскрывать эти задатки не через какие-то застывшие формулы и устоявшиеся системы, а создавая особые условия для каждого человека, чтобы стимулировать в нем неповторимые внутренние процессы. Не имея счастья лично знать Эриксона, мы словно учились у него самого, ощущая его уникальное косвен-

ное воздействие, открывая в себе все новые и новые слои оригинального творчества и выращивая на них щедрые плоды.

В чисто преподавательских целях приходится анализировать технику создания метафорических образов, но при этом не следует забывать, что терапевтическое воздействие метафоры как раз и заключается в том, что она не поддается исчерпывающему анализу. Как бы мы ни старались разложить ее на составные части, как бы тщательно ни прослеживали бесчисленное количество внутренних связующих факторов, в ней всегда остается нечто нераскрытое. Именно в этой недосягаемой для анализа части и таится преобразующая сила метафоры. Копп очень удачно уловил особенности одной из разновидностей восточной метафоры — *коана (koan).*

> Коан по своей тональности может показаться как весьма незамысловатым, так и озадачивающим. В нем скрывается некая недоступная логике парадоксальность. Ученик может месяцами, а то и годами, ломать голову над решением проблемы, пока до него не дойдет, что никакой проблемы-то и нет. А искомое решение заключается в том, чтобы отказаться от дальнейших попыток вникнуть в смысл, ибо вникать не во что, и ответить спонтанно, непосредственно.

Непосредственность реакций лучше всего удается детям. Не мудрствуя над рассказанной историей, они просто ныряют в нее со всей безбрежностью своего воображения. Приведенное в действие, оно и является основным преобразующим и лечебным фактором. Как спичка зажигает свечу, так метафора разжигает воображение ребенка, превращая его в источник силы, самопознания и воображения.

Эта книга предназначена для тех, кто хочет пробудить все лучшее в ребенке и его семье. Метафора чрезвычайно обогатит ваш практический и теоретический опыт, пробудит ребенка в вас самих, что поможет вам лучше понять внутренний мир детей, нуждающихся в вашей помощи.

Грезы детства

Преодолев туман реальной жизни, Я проложу дорогу
вглубь себя И в транс войду, что возвратит Меня в

другой, забытый мир ... Известный всем как "Грезы детства".

Отбросив мишуру всех правил и приличий,
Я вновь и навсегда войду
В сад юных, беззаботных дней.

Собой-ребенком снова будь, С собой-ребенком поиграй.

О нем напомнят пусть игрушки или память, Иль пустота иль одиночество жилища. Ребенка этого любовь как чудо испытай И снова раздели.

Я мог бы не изведать ничего,
Когда бы не рискнул
И не вернулся в детство вновь...

Часть первая ГРАНИ

МЕТАФОРЫ

1. ПРИРОДА МЕТАФОРЫ

Поместив комок глины в центр гончарного круга, мастер начинает медленно его вращать и с помощью воды и чутких, но уверенных прикосновений пальцев придает глине форму, пока она не превращается в неповторимое произведение, которым можно равно восхищаться и пользоваться.

Метафора — это вид символического языка, который в течение многих столетий используется в целях обучения. Возьмите притчи Старого и Нового Завета, священные тексты Каббалы, коаны дзен-буддизма, литературные аллегории, поэтические образы и произведения сказочников — везде используется метафора, чтобы выразить определенную мысль в непрямой и от этого, как ни парадоксально, наиболее впечатляющей форме. Эту силу воздействия метафоры чувствуют все родители, дедушки и бабушки. Увидев погрустневшее личико ребенка, они спешат утешить и обласкать его, рассказав какую-нибудь историю, с которой ребенок может интуитивно соотнести и себя.

В этой главе приводится широкий спектр теорий, охватывающих философские, психологические и физиологические взгляды на природу метафоры.

Метафора и восточные мудрецы

"Как мне узреть истину?" — спросил молодой монах. "Повседневными глазами," — ответил мудрец.

Мы начали главу с восточных мудрецов, потому что их философии в метафорическом смысле воспроизводят развитие ребенка. Чтобы быть в гармонии с жизнью и природой, надо учиться взрослеть и преодолевать трудности. Главным инструментом обучения для восточных философов различных направлений была метафора. Они отдавали предпочтение этому методу косвенного воздействия, потому что понимали, что ученики воспринимают процесс обучения как нечто подчиненное законам логики и разума. Именно это обстоятельство может помешать успешному обучению. Например, Учитель Чжуан Цзы при объяснении единства человека, природы и вселенной использовал не логические построения, а истории, притчи и басни, чтобы передать это же понятие в виде метафоры.

Жил однажды одноногий дракон Куи. Его зависть к сороконожке была столь велика, что однажды он не выдержал и спросил: "Как ты только управляешься со своими сорока ногами? Мне вот и с одной трудно приходится". "Проще простого, — ответила сороконожка. — Тут и управляться нечего, они сами опускаются на землю как капли слюны".

У философов дзен-буддизма притчи и басни приобрели глубоко продуманную и отточенную форму *коанов* — парадоксальных загадок, неподвластных логике. Коаны одного типа представляют собой прямые, простые констатации, но от этого не менее загадочные и завуалированные.

Скажи, как звучит хлопок одной ладонью.

или

Цветок не красен, а ива не зелена.

Коаны другого типа имеют традиционную форму вопроса-ответа, но нетрадиционны по смыслу. Ученик задает вполне ожидаемый или предсказуемый вопрос, ответ учителя поражает неожиданностью и полной непостижимостью.

Молодой монах спрашивает: "В чем секрет Просветления?" Учитель отвечает: "Поешь, когда голоден; поспи, когда устал".

или

Вопрос молодого монаха: "Что значит дзен?" Ответ учителя: "Вылить кипящее масло в бушующий огонь".

Загадочность такого подхода к обучению и является его сильной стороной, ибо побуждает ученика к поискам более глубокого знания. Росси и Джичаку (1984) объясняют ценность коанов тем, что содержащаяся в них загадка требует от ученика выхода за пределы обычного дуалистического мышления. Чтобы понять коан, надо стереть традиционную грань, разделяющую добро и зло, черное и белое, льва и ягненка. В поисках решения надо выйти за пределы собственного разума. И тогда усилия постичь смысл внезапно растворяются в потоке озарения, которое всегда в нас. Пример такого просветления приводят Росси и Джичаку, цитируя Учителя Хакуина.

"Все мои прежние сомнения растаяли, словно лед. Я громко воскликнул: "Чудо, чудо! Человек вовсе не должен проходить извечный круг рождения и смерти. Не надо стремиться к просветлению, ибо его нет. А донесенные до нас из прошлого тысяча семьсот коанов не имеют ни малейшей ценности".

"Просветление" заключается в нас самих, считают восточные мудрецы. Не надо мучиться в поисках знания, надо лишь разобрать наносы, отделяющие просветление от его восприятия человеком, и лучший для этого способ — метафора коана, притчи и басни.

Вот выразительный отрывок из "Сада историй" (Ксиань и Янг, 1981):

Туи Дзы вечно говорит загадками, — как-то пожаловался один из придворных принцу Ляну. — Повелитель, если ты запретишь ему употреблять иносказания, поверь, он ни одной мысли не сможет толково сформулировать".

Принц согласился с просителем. На следующий день он встретил Гуи Дзы. "Отныне оставь, пожалуйста, свои иносказания и высказывайся прямо", — сказал принц. В ответ он услышал: "Представьте человека, который не знает, что такое катапульта. Он спрашивает, на что она похожа, а вы отвечаете, что похожа на катапульту. Как вы думаете, он вас поймет?"

"Конечно нет", — ответил принц.

"А если вы ответите, что катапульта напоминает лук и сделана из бамбука, ему будет понятнее?"

"Да, понятнее", — согласился принц.

"Чтобы было понятнее, мы сравниваем то, что человек не знает, с тем, что он знает", — пояснил Гуи Дзы. Принц признал его правоту.

Понятие "просветление" относится к миру взрослого человека и основано на его опыте. Какое же отношение оно имеет к детям? Допустимо будет сказать, что познание ребенком мира и есть просветление в чистом и непосредственном виде. В учении дзен и писаниях мистиков различных направлений именно дети считаются естественными носителями просветления. Взрослым предлагается вернуться в детское состояние, чтобы обрести познание, к которому они так стремятся. Потому что дети живут данным мгновением, погружены в него и воспринимают происходящее вокруг всем своим чувственным миром. Они не связаны поисками и тревогами взрослых (Копп, 1971):

"Что касается вопросов духа, то здесь ребенок словно окутан Божьим благоволением. Он так поглощен самим процессом жизни, что у него нет ни времени, ни возможности задуматься о вопросах сущности, или целесообразности, или смысла всего окружающего".

Вот этого самого "состояния благоволения" достиг Учитель Хаку-ин в момент озарения, когда коаны вмиг потеряли всю свою ценность перед ценностью самой жизни. Каждому, похоже, приходится пройти полный крут: от невинности, чистоты и открытости ребенка, через трудные поиски самопознания, которыми занят разум взрослого человека, вернуться, наконец, к детской непосредственности и простоте, обогащенным сознанием и зрелостью.*

Согласно метафоре таоиста Хоффа, ребенка можно сравнить с "необработанным камнем".

"Принцип "необработанного камня" означает, по сути, что естественная сила вещей заключается в их первородной простоте, нарушив которую, можно легко повредить или вообще утратить силу".

Эта сила простоты и составляет особый дар детского сознания, вызывая изумление у нас, современных психотерапевтов, воспитанных в духе взрослого превосходства. Мы теряемся, когда вдруг обнаруживаем, как легко разбирается ребенок в сложных межличностных отношениях. Мы учимся многому, но не знаем, как реагировать на такую прозорливость. А ведь предполагается, что мы, взрослые, должны знать больше, чтобы направлять и руководить. Откуда же у ребенка такая чуткость? Как сохранить эту силу (и хрупкость) детской простоты, когда мы учим наших питомцев приспосабливаться к сложностям окружающего мира? Это будет не так трудно, если мы, психотерапевты, поймем, что нам следует черпать знания из двух источников: из опыта, накопленного в результате эволюции представлений взрослого человека, и из того далекого детского опыта, который ждет, когда его вызовут из подсознания, а пока пребывает там в качестве *ребенка внутри нас.*

* Юнг называл этот процесс **индивидуацией** (1960) и считал его единственной и самой важной задачей современного сознания.

Семейство на лоне природы

Я внимательно слушала свою клиентку, которая с горечью и слезами рассказывала о сыне-подростке. Он только недавно отказался от наркотиков. Она говорила о той сумятице, что творится у нее в душе, когда она не знает, то ли ей оставить сына в покое и отстраненно наблюдать, как он борется с собой, то ли броситься на помощь. Если жертвовать собой, то до каких пределов? Как справиться с охватывающим ее чувством бессилия, когда она наблюдает за борьбой сына со своей слабостью? Я вслушивалась в ее горестный рассказ и вдруг припомнила один случай, который как нельзя лучше совпал с ее проблемами.

Уловив момент, когда моя посетительница приумолкла, затаив вздох и безвольно опустив плечи, я выразительно посмотрела на нее и начала свой рассказ.

Несколько месяцев тому назад мы собрались компанией и отправились путешествовать по реке на плотах. Как-то утром я проснулась раньше всех и решила прогуляться по берегу реки вниз по течению. Вокруг была удивительная тишина и покой. Я присела на бревнышко у кромки воды и огляделась вокруг. Неподалеку стояло огромное красивое дерево. На одной из веток сидела маленькая птичка в ярком оперении. Я заметила, что она напряженно смотрит в сторону небольшого углубления в скале, расположенного метрах в шести от дерева и чуть ниже ветки. Тут я обратила внимание на еще одну птичку, которая все время перелетала от углубления к другой ветке этого же дерева и обратно.

В углублении, весь съежившись и боясь шевельнуться, сидел крохотный птенчик. Поняв, что в этом "семействе" происходит нечто важное, я стала наблюдать с еще большим интересом. Чему же родители пытаются научить своего малыша? Одна из птичек продолжала все так же сновать между двумя точками.

Затем мне пришлось покинуть свой наблюдательный пост. Вернувшись примерно через час, я обнаружила, что малыш все так же сидит нахохлившись в своем углублении, мама все так же летает туда и обратно, а папа по-прежнему восседает на своей ветке и чирикает указания. Наконец, в очередной раз достигнув своей ветки, мама осталась на ней и не вернулась к малышу. Прошло еще немного времени, птенчик затрепетал крылышками и начал свой первый вылет в свет, и тут же шлепнулся. Мама и папа молча наблюдали.

Я инстинктивно рванулась было на помощь, но остановилась, понимая, что надо довериться природе с ее многовековым опытом обучения.

Старшие птицы оставались на своих местах. Птенчик шебуршил-ся, хлопал крылышками и падал, снова пыжился и снова падал. Наконец, до папаши "дошло", что малыш еще не готов к таким серьезным занятиям. Он подлетел к птенцу, чирикнул несколько раз и, вернувшись к дереву, сел на ветку, что была расположена гораздо ниже прежней и намного ближе к малышу. Крохотное существо с яркими, как самоцвет, крылышками присоединилось к сидевшему на нижней ветке отцу. А вскоре рядом с ними устроилась и мама.

После длительной паузы моя клиентка улыбнулась и сказала: "Спасибо. Видно, я не такая уж плохая мать, если разобраться. Моему птенцу еще нужна моя любовь и моя помощь, но научиться летать он должен сам".

Метафора и западная психология

Карл Юнг

В своей основополагающей работе Карл Юнг навел мосты между учениями древности и современности, между мудрецами Востока и психологами сегодняшнего дня, между западными религиями и модернистскими поисками веры. В основе его построений лежит *символ.* Символ, как и метафора, передает нечто большее, чем представляется на первый взгляд. Юнг считал, что вся картина нашего психического мира опосредована символами. С их помощью наше "Я" проявляет все свои грани, от самых низменных до высочайших. Юнговское определение символического удивительным образом совпадает с существующими определениями метафор.

"Слово или образ становятся символическими, когда подразумевается нечто большее, чем передаваемое или очевидное и непосредственное значение. За ним скрывается более глубокий "подсознательный" смысл, который не поддается точному определению или исчерпывающему объяснению. Попытки сделать это обречены на провал. Когда сознание исследует символ, оно натыкается на понятия, лежащие вне пределов рационального понимания".

Выражение архетипа, по мнению Юнга, является основной ролью символа. Архетипы — это врожденные элементы человеческой психики, отражающие общие модели чувственного опыта, выработанные в ходе развития человеческого сознания. Говоря по-иному, архетипы — это *метафорические прототипы,* представляющие многочисленные этапы эволюции человечества. Существуют

архетипы отца и матери, мужественности и женственности, детства и т.д. Для Юнга архетипы "живые психические силы", не менее реальные, чем наши физические тела. Для духа архетипы являются тем же самым, что органы для тела.

Существует много способов выразить или воссоздать архетип; наиболее распространенные из них — сны, мифы и сказки. В этих особых областях деятельности сознания неуловимый архетип обретает осязаемую форму и воплощен в действии. Сознательный ум внимает некой истории с определенной последовательностью событий, смысл которой усваивается полностью только на подсознательном уровне. Архетип облекается в метафорические одежды (Юнг использует термин *иносказания),* которые помогают ему выйти за пределы понимания обычного бодрствующего сознания, точно так же, как это происходит в восточных *коанах* (Юнг, 1958).

> "По содержанию архетип, в первую очередь, представляет собой иносказание. Если речь идет о солнце и оно отождествляется со львом, земным властелином, охраняемым драконом несметным золотым кладом или с некоей силой, от которой зависит жизнь и здоровье человека, то все эти тождества неадекватны, ибо существует третье неизвестное, которое более или менее приближается к перечисленным сравнениям, но, к постоянной досаде интеллекта, так и остается неизвестным, не вписываясь ни в одну формулу".

Юнг считал, что сила воздействия символов заключается в их "нуминозности" *{numinositi,* от латинского *numen* — божественная воля), ибо они вызывают в человеке эмоциональный отклик, чувство благоговейного трепета и вдохновения. Юнг особенно настаивал на том, что символы являются *одновременно и* образами *и* эмоциями. Символ теряет смысл, если в нем нет нуминозности, эмоциональной валентности.

> "Когда перед нами всего лишь образ, тогда это просто словесная картинка, не обремененная глубоким смыслом. Но когда образ эмоционально насыщен, он обретает нуминозность (или психическую энергию) и динамизм и несет в себе определенный подтекст".

Для Юнга символы являются той жизнетворной силой, которая питает психику и служит средством отражения и преобразования жизни. В символе Юнг всегда видел носителя современной духовности, порожденного жизненно необходимыми психодинамическими процессами, происходящими в каждом человеке. Постепенный спад интереса к традиционным авторитарным религиям приводит к тому, что в поисках веры, "обретения души" человеку все больше придется полагаться на собственную психику и ее символические связи.

"Человек нуждается в символической жизни... Только символическая жизнь может выразить потребность души — повседневную потребность души, обратите на это внимание!"

Шелдон Копп

В предпринятом нами обзоре трудов многих известных психологов и психотерапевтов достойное и созвучное нашим собственным взглядам место нашли работы Шелдона Коппа. В своей книге "Гуру: метафоры от

психотерапевта"(1971) Копп рассказывает о спасительной роли сказок в собственном детстве и о том, как позднее он заново открыл воспитательную силу преданий и поэзии. Поиск своего пути в терапии заронил в нем сомнения в могуществе ученого мира исследований и теорий, который не затрагивал его личных переживаний, чувств и интуитивных ощущений, тогда как классические мифы и метафоры, созданные самыми разными культурами мира, западали в душу глубоко и надолго.

"Сначала мне показалось странным, что в моей психотерапевтической практике мне больше всего помогали повествования о магах и шаманах, о хасидских раввинах, христианских отшельниках и буддийских мудрецах. Поэзия и мифы давали мне гораздо больше, чем научные изыскания и доводы".

Погружение в литературу метафор помогло Коппу прояснить один важный аспект терапевтического процесса, который часто упускается из виду: внутренний процесс, происходящий в самом терапевте. Копп обозначил его как "возникающее родство" или "внутреннее единство" с клиентом.

Исследуя феномен метафоры, Копп различает три вида познания: рациональное, эмпирическое и метафорическое. Он полагает, что последний вид расширяет возможности двух предыдущих и даже вытесняет их.

"Метафорическое познание не зависит напрямую от логических рассуждений и не нуждается в проверке точности нашего восприятия. Понимать мир метафорически значит улавливать на интуитивном уровне ситуации, ***в которых опыт приобретает символическое измерение, и нам открывается множество сосуществующих значений, придающих друг другу дополнительные смысловые оттенки. "***

Джулиан Джейнс

Психолог и историк Джулиан Джейнс развивает идеи Коппа, утверждая, что субъективный сознательный разум как раз *представляет собой* процесс построения метафор. Разум является "тем словарем или областью лексики, понятия которых суть метафоры или аналоги существующего в физическом мире поведения". В формулировке Джейнса метафора — это первичный опыт, служащий двоякой цели: (1) для описания переживаний, которые впоследствии (2) могут заложить в сознании новые модели, расширяющие границы субъективного опыта. Другими словами, когда мы пытаемся описать какое-либо конкретное событие, т.е. воспроизвести его объективно, в процессе нашего рассказа возникают новые аналогии, которые уже *сами по себе* расширяют первоначальный опыт.

Забавной иллюстрацией к этой точке зрения Джейнса может послужить пресловутая байка о "вот такой рыбине, что попалась на крючок, да сорвалась". Так ничем не примечательный опыт превращается чуть ли не в самое знаменательное событие жизни. Примером более продуктивной "работы метафоры" служит психотерапевтический процесс, когда, рассказывая о себе, человек по-новому осмысляет отдельные моменты своей жизни. С каждым из нас случалось так, что, рассказывая другу о каком-то событии, мы открываем для себя новые подробности, более сложные повороты и более запутанные зависимости, чем это представлялось в момент события. Согласно Джейнсу, этот процесс обогащения происходит за счет генеративной способности метафоры.

Если согласиться с этой мыслью, тогда метафора может оказаться чрезвычайно полезным инструментом общения именно в тех случаях терапии,

обучения и консультирования, когда необходим поиск нового понимания проблемы клиентом.

Эриксон и Росси

Трудно сосчитать то количество метафорических историй, которые создал Милтон Эриксон за 50 лет своей блестящей профессиональной работы. Большинство из них были почерпнуты из личного опыта и терапевтической практики. Многие считали, что ему не было равных в использовании метафоры в лечебных целях. Сам Эриксон мало задумывался о теоретическом обосновании воздействия метафоры до тех пор, пока не началось его сотрудничество с психологом Эрнестом Росси, продолжавшееся в течение последнего десятилетия жизни Эриксона. В этот период начала обретать целостность теория, основанная на позднейших исследованиях неврологов в области функционирования полушарий головного мозга.

Эта теория открывает важную зависимость между метафорой, симптоматикой и терапевтическим воздействием. Исследованиями установлено, что обработка сообщений метафорического типа происходит в правом полушарии. Оно же, в большей мере, чем левое, отвечает за эмоциональную и образную стороны мышления. Считается, что психосоматическая симптоматика также зарождается в правом полушарии. Эриксон и Росси предположили, что поскольку "симптомы являются сообщениями на языке правого полушария, то исследование метафор позволит напрямую общаться с правым полушарием на его собственном языке". Отсюда становится понятным, почему метафорический подход к терапии дает результат гораздо быстрее, чем психоаналитический метод.

"Это [использование метафоры для непосредственной связи с правым полушарием] в корне отличается от традиционного психоаналитического подхода, когда телесный язык правого полушария сначала переводится в абстрактные модели познания левого полушария, которые уже каким-то образом должны обратно воздействовать на правое полушарие, чтобы изменить симптоматику".

Метафора же идет к цели по прямой, приводя в действие право-полушарные процессы. Эриксон был особенно искусен в "общении на двух уровнях", как это сформулировал Росси, т.е. он одновременно работал и с сознанием, и с подсознанием. В то время как сознание получает свое сообщение (в виде понятий, идей, рассказов й образов), подсознание занято своим делом: разгадкой подтекстов и скрытого смысла. Сознание вслушивается в буквальный смысл рассказываемой истории, в то время как тщательно продуманные и искусно вплетенные в ткань повествования внушения вызывают в подсознании необходимые ассоциации и смещения смыслов, которые, накапливаясь, в конечном итоге переливаются в сознание.

"Сознание озадачено, потому что в нем рождается отклик, который невозможно объяснить... С помощью одного и того же механизма аналогии, метафоры, шутки самым сильным образом воздействуют на подсознание, активизируя его ассоциативные способности и ответные реакции, в результате

чего возникает конечный продукт, который даруется сознанию в виде "нового" знания или поведенческой реакции".

Выразительной иллюстрацией к вышеизложенным мыслям может послужить работа Эриксона с одним из своих пациентов. В течение многих лет Джо успешно занимался цветоводством, когда вдруг узнал, что у него неизлечимая форма рака. Не умея переносить боль и диктуемые болезнью ограничения, он постоянно жаловался, раздражался и отказывался от бесконечного количества болеутоляющих лекарств, которые каждый врач выписывал по своему вкусу, отрицая пользу средств, назначенных другими докторами. Зная, что Джо терпеть не мог даже самого упоминания слова *гипноз,* Эриксон прибег к развернутой метафоре, основанной на выращивании томатов, и использовал ее для косвенного и как бы совсем не гипнотического внушения, чтобы успокоить, поддержать и утешить своего клиента и облегчить его физическое состояние. Приводим небольшой отрывок из этой истории (курсивом выделены вплетенные в рассказ внушения):

> "Сейчас я хочу с тобой побеседовать, как говорится, с ***чувством, с толком, с расстановкой,*** а ты ***послушай меня*** тоже ***внимательно и спокойно.*** А говорить я буду о помидорной рассаде. Странная тема для беседы, не правда ли? Сразу возникает ***любопытство. Почему именно о рассаде!*** Вот кладешь ты семечко в землю и ***надеешься,*** что вырастет из него целый куст и ***порадует*** тебя своими плодами. Лежит себе семечко, да набухает, впитывая воду. ***Дело несложное,*** ведь время от времени проливаются ***теплые, приятные*** дождики, от них столько ***покоя и радости*** в природе. И цветы и томаты знай себе растут... Ты знаешь, Джо, ведь я вырос на ферме, и для меня томатный куст — настоящее чудо; ***ты только подумай, Джо,*** в таком крохотном семечке ***так покойно, так уютно*** дремлет целый куст, который тебе предстоит вырастить и увидеть, какие у него замечательные побеги и листья. Форма у них такая красивая, а цвет такого густого чудесного оттенка, что у тебя ***душа поет от счастья,*** Джо, когда ты смотришь на это семечко и думаешь о том замечательном растении, что ***так покойно и уютно спит в нем".***

Хотя надежды на излечение практически не было, Эриксону удалось значительно улучшить симптоматику. Лечение настолько облегчило боль, что Джо мог обходиться без болеутоляющих. Настроение у него поднялось и оставшиеся месяцы жизни он провел с той же "активностью, с какой прожил всю свою жизнь и успешно вел свое дело".

Таким образом, в случае Джо томатная метафора активизировала в подсознании ассоциативные модели покоя, уюта, счастья, что в свою очередь прекратило действие старых поведенческих моделей боли, жалоб, раздражения. В итоге появляется новый поведенческий отклик: активный, бодрый образ жизни и положительный настрой. Конечно, перемена наступила не сразу и воздействие метафоры не было мгновенным. Началось ее многостороннее, постоянно расширяющееся осмысление. Одно понимание порождало другое, вызывая соответствующие поведенческие отклики. Таким образом, цепочка изменений была запущена чем-то вроде встроенной в мышление самоактивируемой системы с обратной связью.

Бендлер и Гриндер

Последнее десятилетие в жизни Эриксона было наиболее плодотворным в его преподавательской деятельности. Занимаясь с учениками, Эриксон использовал ряд методов косвенного воздействия, включая элементы утилизации, транс и метафору. Оба лингвисты, Бендлер и Гриндер наблюдали за клинической работой Эриксона и на основе этих наблюдений выстроили свое лингвистически-ориентированное представление о механизме воздействия метафоры.

Метафора, согласно их теории, действует по принципу триады, проходя через три стадии значения:

1) Метафора представляет *поверхностную структуру значения,* непосредственно выраженную в словах рассказа.

2) Поверхностная структура приводит в действие *ассоциированную с ней глубинную структуру* значения, косвенно соотнесенную со слушателем.

3) Это, в свою очередь, приводит в действие *возвращенную глубинную структуру* значения, непосредственно относящуюся к слушателю.

Приближение к третьей ступени означает, что начался *транс-деривативный поиск,* с помощью которого слушатель соотносит метафору с собой. Сама сюжетная линия служит лишь мостиком между слушателем и скрытом в рассказе посылом, сообщением, которое никогда не достигнет адресата без его невидимой глазу работы по установлению необходимой личностной связи с метафорой. Как только связь установлена, начинается взаимодействие между рассказом и пробужденным к жизни внутренним миром слушателя.

Приведенный нами краткий обзор обнаруживает общее для всех теорий уважение к метафоре как особому и эффективному средству общения. Все сходятся на том, что метафора — явление многогранное, и ее использование может быть весьма разнообразным для расширения границ человеческого сознания.

"Физиология метафоры"

Мы восприняли как откровение теорию Эриксона и Росси о возможной связи между метафорой, симптоматикой и работой правого полушария. Для нас открывались новые творческие перспективы. Поняв, откуда исходит сила метафоры и что происходит в мозгу на физиологическом уровне, мы начали свои исследования с целью проследить связь между работой полушарий головного мозга и языком символов или метафор. Для начала вкратце расскажем о последних достижениях науки в области исследования головного мозга.

В шестидесятых годах совместная работа по исследованию связей между полушариями велась психологом Роджером Сперри и его коллегами Филиппом Фогелем, Джозефом Богеном и Мишелем Газанигой. В одной из работ 1968 года Сперри описал беспрецедентную операцию, успешно проведенную Фогелем и Богеном на головном мозге страдавшего эпилепсией пациента. Суть ее заключалась в том, что были прерваны проводящие пути между двумя полушариями. Изучая последствия ряда подобных операций, ученые обнаружили неожиданные изменения в поведении пациентов, что свидетельствовало о фундаментально различном способе обработки информации каждым полушарием.

"Судя по поведению таких пациентов, создавалось впечатление, что процесс мышления у них представляет не единый поток сознания, а два самостоятельных потока, возникающих каждый в своем полушарии, отрезанных друг от друга и не имеющих никаких точек соприкосновения. Говоря иначе, в каждом полушарии возникают свои особые ощущения, восприятия, понятия, свои собственные побудительные импульсы и связанный с ними опыт познания, обучения, волеизъявления".

До этого открытия считалось, что оба полушария функционируют если не идентичным, то в основном сходным образом.

Работа Сперри и его коллег пробудила новый интерес к этой области исследований. В результате открылась весьма сложная картина работы головного мозга, где элементы *специализации* уравновешиваются элементами *интеграции.* Мы уже знаем, что у каждого полушария имеется свой "стиль" обработки информации (специализация), но оба они также работают во взаимодействии как единое целое (интеграция). Это относится и к языку, который всегда считался прерогативой левого полушария. В ходе исследований выяснилось, что оба полушария взаимодействуют синергически в сложном деле языкотворчества и расшифровки словесных сообщений. Левое полушарие воспринимает язык последовательно, логически и буквально, а правое схватывает сообщения мгновенно, целиком, улавливая скрытый смысл. Если сказать поиному, левое полушарие укладывает кубики по порядку, чтобы получить правильную картинку, а правое видит ее сразу.

При чем здесь метафора? Поскольку в метафоре важно не столько ее *буквальное значение,* сколько *скрытый в ней смысл,* для ее расшифровки придется больше потрудиться правому полушарию. Это подтверждается двумя независимыми друг от друга исследованиями. В 1978 году Орнстейн измерил волновую активность мозга у студентов медиков, выполнявших различные познавательные задания. Наибольшая активность *левого* полушария была отмечена при чтении и записи текстов технического характера, а высшая активность *правого* полушария была зарегистрирована при чтении притчей суфи (магометанского мистического пантеизма). В левом полушарии эти тексты вызвали такую же активность, как технические тексты плюс всплеск активности в правом полушарии.

Роджерс и ее коллеги (1977) провели сравнительный анализ английского языка и хопи (языка индейского племени, живущего в поселениях в северо-восточной части Аризоны) с точки зрения работы полушарий. Знавшие оба языка школьники начальных классов прослушали в записи на пленке один и тот же рассказ на английском и в переводе на хопи. Одновременно велась запись электроэнцефаллограмм. Результаты показали, что обработка рассказа на языке хопи вызвала повышенную правостороннюю активность по сравнению с английским вариантом. Это объясняется тем, что, в отличие от английского, язык хопи имеет более *контекстуальный* характер. В хопи слова не имеют фиксированных значений, а понимаются в зависимости от общего смысла сообщения. Вот эта необходимость гибкости *понимания в зависимости от контекста* и вызывает активность правого полушария.

Подводя итог, Пеллетье пишет:

"Элементы этих (правосторонних) словесных конструкций не имеют ***фиксированных определений,*** но зависят от ***контекста*** и, занимая место в новой структуре, ***меняют свой смысл'.***

Идея Пеллетье относительно смыслового сдвига совпадает с тем, что Копп назвал "множеством сосуществующих значений" и с выдвинутой Эриксоном и Росси "двухуровневой теорией общения".

Исследования в этой области продолжаются и окончательные выводы впереди, но уже их начальный этап подтверждает интуитивные догадки тех теоретиков, которые проводят параллель между лингвистическими характеристиками метафоры и физиологическими особенностями работы правого полушария. Метафора *поистине* является языком правого полушария. Надо надеяться, что дальнейшие исследования дадут еще более богатый материал, который вооружит нас знанием относительно физиологических основ понимания и даже усиления эффективности метафорических сообщений.

2. МЕФБЦПСБ В ДЕТСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

В реальном мире лошадь для нас остается всего лишь лошадью. Но в мире фантазии и мифов у нее вырастают крылья и она становится Пегасом, который может беспрепятственно доставить седока в любую часть света.

Вернуться к "ребенку в нас"

Тем, кто работает с детьми, никогда не стоит забывать эпиграф: "Вернись к своим истокам и вновь ребенком стань". Умение вернуться к *"ребенку в нас "* — поистине бесценное качество. Это происходит, когда мы оживляем свои счастливые детские воспоминания и забавные фантазии или наблюдаем за детьми, играющими в парке, на пляже или в школьном дворе. Это помогает нам заново припомнить особенности детской непосредственности восприятия и использовать их как важный терапевтический инструмент.

Глазами ребенка

Как-то один мой коллега попросил меня срочно проконсультировать его клиентку — молодую женщину с четырехлетним сыном Марком. Мой коллега объяснил, что, по словами матери, Марк неоднократно подвергался сексуальным посягательствам со стороны отца. В данное время мать добивалась права опеки над сыном, убеждая суды в недостойном поведении отца. В последние несколько месяцев ребенка без конца расспрашивали и тестировали назначенные разными судебными инстанциями психотерапевты. А судебного решения все не было. Тем временем эмоциональное состояние малыша быстро ухудшалось. Он с криком просыпался среди ночи и долго не мог успокоиться, днем он всего боялся и часто плакал.

Наша встреча состоялась на следующее утро. Очаровательная женщина вошла в мой кабинет, прижимая к груди внушительных размеров папку с судебными и медицинскими материалами по делу мальчика. За карман ее джинсов худенькой ручонкой держался белоголовый голубоглазый малыш. Несмотря на переполнявшую ее горечь и отчаяние, мать храбро уселась на кушетку и стала деловито перебирать свои бумажки. Марк тихонько пристроился рядом, все так же уцепившись за мамин карман. Он с интересом смотрел на

игрушки, настольные игры, мягких зверюшек, театральных кукол, картины и предметы для рисования, которыми был наполнен мой кабинет.

"Может, мне сначала ознакомиться с выводами терапевта? — волновалась мать. — Или прежде прочитать заключение суда?" В первые несколько минут нашей встречи я послушно перелистывала странички, не выпуская из вида малыша. В отчете содержались бесконечные толкования того, что происходило между отцом и ребенком. В судебном деле тоже было полно предположений и рекомендаций. Тем временем я ощутила, что мне становится не по себе, и занята я совсем не тем, чем надо. Все эти мелькающие перед глазами бумажки отвлекали меня: чем больше я в них углублялась, тем больше отдалялась от ребенка.

Тем временем сам объект этого въедливого и бесстрастного изучения сидел с печальным личиком, молча прижавшись к материнскому боку. Он почти не шевелился, только его глаза продолжали с любопытством перебегать с предмета на предмет. Изучение "относящихся к делу документов" заняло у меня немного времени, потому что я скоро поняла, что так дело не пойдет. Несмотря на всю их видимую содержательность, вся эта куча бумаг мешает самому главному в лечении ребенка: возможности установить с ним контакт *в его собственном мире.*

Я отложила папку в сторону, объяснив матери, что для меня важно поиграть немного с Марком, чтобы мы могли познакомиться. Я взяла мальчика за руку и оживленно произнесла: "Смотрю, ты все рассматриваешь, что у меня тут есть. Тебе, верно, хочется подойти поближе?" Глазенки у него заблестели, он закивал головкой и стал слезать с кушетки. Заметив эту перемену в ребенке, я и сама стала внутренне успокаиваться и почувствовала, как между нами начала возникать какая-то связь.

Марк переходил от одной игрушки к другой, а я, пригнувшись, шла рядом, стараясь увидеть комнату его глазами, а не взглядом умудренного врача. Я повторяла за ним слова, которыми он описывал увиденные предметы, стараясь воспроизвести его интонации и произношение, не для того, чтобы подладиться к нему, а для самой себя, чтобы ощутить то же самое, что почувствовала бы я, будь мне четыре годика и окажись я в кабинете такого же доктора после такой же житейской травмы.

Нас, терапевтов, учат быть объективными и помнить о переносе и контрпереносе. Но как можно говорить об объективности, если не знаешь, что творится в другой человеческой душе? Вот этого малыша так усердно изучали, что папка с результатами этих объективных трудов весит чуть ли не больше него самого. Моя тактика должна быть совершенно иной: побоку всю объективность, хотя бы на время, понять Марка, его мир мне поможет ребенок во мне — мой "внутренний ребенок".

Хотя эксперты признали мальчика исключительно замкнутым и необщительным, уже во время этой первой встречи он многое смог сказать мне о том смятении, что творилось в его детской душе, с помощью рисунков и историй. Но прежде, чем это произошло, мы минут тридцать путешествовали по комнате, знакомясь с игрушками и друг с другом так, как это умеют только дети.

В нашей практике нам не раз приходилось убеждать родителей хоть на время отказаться от взрослого взгляда на вещи и попробовать увидеть их глазами своего ребенка, чтобы понять его мир, его проблемы, а для этого надо вернуться в собственное детство.

Чудища и куличики

Даниэль была прелестной восьмилетней девочкой, которую привела ко мне на прием ее мама. Жалоб было в избытке, в том числе на возбудимость и проблемы со сном. Вот уже несколько лет, как девочку с трудом удавалось уложить спать. Как только подходило время отправляться в кровать, ее охватывал страх. Она утверждала, что в спальне живут чудища. Мать использовала все разумные доводы, чтобы убедить девочку в том, что чудищ не бывает и нечего бояться. Но девочка продолжала верить в своих чудищ и отчаянно старалась убедить маму, что это правда.

Я заинтересовалась подробностями и попросила девочку рассказать, как выглядят чудища, не шумят ли они, не прикасаются ли к ней и т.д. Девочка оживилась и с волнением отвечала на мои вопросы, ведь они подтверждали мою веру в реальность ее мира. Мать озадаченно прислушивалась к нашей беседе. Улучив момент, она отозвала меня в сторону и высказала свое возмущение тем, что я потакаю выдумкам дочери и свожу на нет все ее многолетние старания избавить ребенка от этих фантазий. Прежде чем переделывать девочку на свой взрослый лад, объяснила я матери, надо сначала признать реальность ее мира, понять ее страхи, а тогда уже искать выход. Пусть сама представит себя восьмилетней девочкой, которую преследуют чудища, может, тогда извлечет для себя нечто важное и полезное из нашей беседы с дочерью. Тем временем у меня возникла метафора, которая помогла Даниэль увидеть чудищ совсем с иной точки зрения и подсказала, как справиться со своим страхом и проблемой в целом.

Когда я спросила девочку, слышала ли она когда-нибудь историю о чудищах и куличиках, она отрицательно качнула головой. "А Вы?" — спросила я мать. "Нет", — ответила та, пожав плечами.

Так вот, начала я свой рассказ, жили когда-то очень несчастные дети, потому что у них не было друзей. Чего они только ни придумывали, чтобы у них появились друзья, но никто на обращал на них внимания. И так им стало грустно и нехорошо на душе. И пришла им однажды в голову мысль, что надо как-то выделиться, чтобы их заметили другие дети и стали с ними дружить. Придумали они себе очень чудные, странные костюмы и вести себя стали тоже очень необычно. Вышли они в таком виде к другим детям, а те перепугались до смерти и решили, что перед ними чудища. Так и бродят теперь эти несчастные дети в костюмах чудищ и сами всех боятся. Я напомнила Даниэль сцену из известного детского фильма, где герой, мальчик Эллиот, встречает у себя во дворе непонятное существо Ити, и как они оба дрожат от страха. А потом Эллиот сделал Ити подарок и они подружились. "Помню, куличик!" — радостно откликнулась Даниэль. "Правильно, — подтвердила я. — А теперь, Даниэль, когда вернешься домой, сделай своим чудищам подарок, и они станут добрыми".

Тут девочка попросила разрешения выйти в туалет. Воспользовавшись ее отсутствием, мать с улыбкой заметила: "Знаете, я прямо видела все, что вы рассказывали. Глупо, конечно, но в этом было столько смысла. Я уж и позабыла, как, бывало, в детстве не могла оторваться от радиоприемника, когда передавали сказки. Чего только не навыдумаешь потом. Спасибо, что напомнили мне мое детство".

Через неделю мать сообщила мне, что Даниэль сделала в подарок чудищам куличик и выложила его перед дверью стенного шкафа, где они "живут". За исключением данной ночи, всю неделю она спала спокойно.

В последующие три недели у Даниэль иногда бывали приступы страха перед сном, но мать каждый раз напоминала ей о куличике, Эллиоте и Ити. Задерживаясь у кровати девочки, чтобы рассказать ей что-нибудь и успокоить перед сном, мать, к восторгу дочки, стала прямо-таки отменной сказочницей.

Юнг и "внутренний ребенок"

В автобиографической книге "Воспоминания, мечты и размышления" (1961) Юнг рассказывает о своем удивительном знакомстве с ребенком в себе и о том, какой неизгладимый отпечаток оставило это знакомство на всей его судьбе. В главе "Встреча с бессознательным" он рассказывает о том, как после серии необычных сновидений его охватило внутреннее беспокойство и состояние "постоянной подавленности". Эмоциональная тревога была настолько сильной, что он стал подозревать у себя "психическое расстройство". Пытаясь докопаться до причин случившегося, он начал перебирать детские воспоминания. Но это ему ничего не дало, и он решил предоставить ситуации развиваться своим ходом. Вот тут-то и пришло живое и трогательное воспоминание, которое перевернуло всю его жизнь.

> "Я припомнил время, когда мне было лет десять-одиннадцать. В этот период я ужасно увлекался строительством из кубиков. Я как сейчас увидел построенные мною домики и замки, ворота и своды которых были сделаны из бутылок. Несколько позже я стал использовать для своих построек камни, скрепляя их сырой землей. К моему изумлению, эти воспоминания вызвали в душе какое-то глубокое трепетное чувство. "Ага, — сказал я сам себе, — все это еще живо во мне. Малыш внутри меня не умер и полон творческой энергии, которой недостает мне. Но как мне найти путь к нему?" Для меня, взрослого человека, казалось невозможным вернуться к себе одиннадцатилетнему. Но другого пути не было, и я должен был найти обратную дорогу к своему детству с его детскими забавами. Это был поворотный момент в моей судьбе. Но меня грызли бесконечные сомнения прежде, чем я покорился собственному решению. Было до боли унизительно признать, что иного пути, кроме детской игры, нет".

Юнг действительно "покорился" и стал собирать камешки и другие строительные материалы для своего проекта: постройки целого игрушечного поселения с замком и церковью. Каждый день после обеда он исправно приступал к своим строительным работам, да еще отрабатывал "смену" по вечерам. Хотя он все так же сомневался в разумности цели своего дела, однако продолжал доверять своему порыву, смутно догадываясь, что в этом есть какой-то скрытый знак.

> "По ходу стройки в мыслях произошло некое просветление, и я стал улавливать те неясные предположения, о которых до этого лишь смутно догадывался. Естественно, я не раз задавал себе вопрос по поводу своих трудов: "Что тебе в этом? Ты строишь свой городок, словно совершаешь какой-то ритуал!" Ответа у меня не было, но внутри была уверенность, что

я на пути к открытию собственной легенды. А игра в строительство — это лишь начало пути".

Встреча с "внутренним ребенком" высвободила огромную творческую энергию Юнга, что позволило ему создать теорию архетипов и коллективного бессознательного.

Как мы уже упоминали, Юнг дал определение разным видам архетипов — матери, отца, ребенка, героя, злодея, искусительницы, плута и так далее. Прямое отношение к теме данного раздела имеет его четкое понимание неповторимого значения архетипа ребенка (ребенка внутри нас), изложенное в главе "Психология архетипа ребенка". По Юнгу, этот архетип символизирует будущие потенции сознательной личности, привнося в нее уравновешенность, целостность и жизнеспособность. "Ребенок внутри" синтезирует противоположные качества характера и высвобождает новые способности.

"Доминанта ребенка — это не только нечто из далекого прошлого, но и то, что существует ***сейчас,*** то есть, это не рудиментарный след, а система, функционирующая в настоящем. ..."Ребенок" прокладывает путь к будущему преображению личности. В процессе индивидуализации он уже предвидит, что получится в результате синтеза сознательных и бессознательных элементов при формировании личности. Поэтому он (архетип ребенка) является ***объединяющим символом,*** сводящим воедино противоположности".

В другой главе Юнг дает еще более четкое определение архетипа ребенка:

"Он воплощает жизненные силы, находящиеся вне ограниченных пределов нашего сознательного разума; воплощает пути и возможности, о которых наше одностороннее сознание не имеет никакого представления... Он выражает самое сильное и непреодолимое стремление каждого существа, а именно — стремление к самореализации".

Для Юнга архетип ребенка значит больше, чем просто понятие или теория. Это был живительный источник, к которому он не раз припадал в трудные моменты своей личной жизни и профессиональной карьеры.

Эриксон и "внутренний ребенок"

Детскость как черта характера вызывала уважение и у Эриксона, возможно, еще и потому, что, будучи уже взрослым человеком, он оставался по-детски шутливым и проказливым. Вот его прелестная история о том, как он обратился к ребенку в себе (хоть и подсознательно), чтобы разрешить взрослую проблему:

"Я работал над научным докладом, но дело застопорилось, когда я дошел до места, где мне надо было описать нелогичность поведения одного из моих пациентов. Я решил войти в транс, причем подумал:

интересно, каким делом я займусь — тем, что не смог описать, или другим? Выйдя из транса, я обнаружил, что перечитал кучу комиксов. Надо же, убухать все время на комиксы!

Когда я снова принялся за свой доклад, то решил, что лучше буду работать в бодрствующем состоянии. Дошел я до раздела, что мне никак не давался, и что же вы думаете? Откуда ни возмись в голове возник утенок Дональд Дак и его приятели Хьюи, Дьюи и Луи, а история, что с ними приключилась, очень напомнила мне моего пациента, вот вам и логика! Мое подсознание подтолкнуло меня к полке с комиксами и заставило читать их, пока я не нашел точный образ для передачи смысла".

Эриксон рассказывает еще одну историю о подсказке, которую ему дал "ребенок внутри". Эриксон ждал в аэропорту своего вылета и наблюдал за женщиной с маленькой девочкой. На вид малышке было годика два. Она была довольно непоседливая, а мать выглядела утомленной. Внимание девочки привлекла игрушка в витрине киоска. Девочка быстро перевела взгляд на мать, которая углубилась в чтение газеты. Тогда девочка стала время от времени подпрыгивать и вертеться возле матери, тормоша ее и не давая читать. Делала она это настойчиво и методично. Вконец измотанная мать встала, решив, что ребенку надо размяться. И, конечно, девочка потащила ее прямо к киоску. Так, не промолвив и слова о своем желании, ребенок сумел заполучить желаемое.

"Я наблюдал за этой крохой и думал, как именно она раздобудет игрушку. Я полагал — следуя логике взрослого — что малышка просто возьмет мать за руку и поведет к киоску. Но она оказалась гораздо умнее меня — она оказалась изобретательной!"

Мы, психотерапевты, учимся на примерах Юнга и Эриксона черпать творческие силы из живительной связи с ребенком внутри нас, учимся жалеть и понимать детей, нуждающихся в нашей помощи.

Значение воображения

Как-то раз, отдыхая на пляже, я наблюдала за очаровательным мальчиком, у которого, к сожалению, было серьезное нейрофизиологическое нарушение. Они с отцом расположились неподалеку от меня, и я услышала, как малыш, указывая дрожащей ручонкой на разбросанные по побережью большие камни, объяснял отцу, что это сундуки, наполненные разными сокровищами. Лицо его сияло, глазенки блестели, когда он говорил о своей великой тайне — о том, что было известно ему одному. Я даже позавидовала этой вере.

Воображение — это внутренний мир ребенка, врожденный, естественный процесс, с помощью которого ребенок учится понимать окружающий мир, наполнять его смыслом. У нормально развивающегося ребенка воображение является генетической, биологической функцией с отлаженным механизмом своевременного выхода из состояния фантазии. Нормальному ребенку свойственны два вида игры воображения (согласно теории Пирса, 1977): подражание, когда ребенок воспроизводит действия избранного им персонажа, и игра "понарошку", т.е. воображаемая или символическая игра, когда некий предмет превращается в нечто далекое от его первоначального назначения.

Например, найденная на чердаке пустая коробка может превратиться в крепость, замок, корабль; солонка на обеденном столе становится гоночной машиной, баллистической ракетой или подводной лодкой. Иначе говоря, предмет с весьма ограниченным реальным содержанием служит трамплином для безграничного полета детской фантазии и образного мышления. Этот вид "детской метафоры" вносит свою лепту в непрерывный процесс познания мира ребенком. Все, что ребенок узнает, тут же ложится в основу его игр или рассказов, которые, в свою очередь, помогают усвоить вновь узнанное.

Танцующие туфельки

Боли в спине заставили меня обратиться к терапевту, которая работала по методу Фельденкрайза. Когда я приехала к ней на прием, дома была ее дочурка Кейти, двух с половиной лет. Очень застенчивая при чужих, Кейти забилась в уголок дивана и аккуратно отрывала кусочки от листка бумаги. Глядя на очередной кусочек у нее в пальцах, я спросила, не хочет ли она подарить его мне. Я протянула руку, и девчушка вручила мне весь оставшийся листок. Поблагодарив малышку, я аккуратно упрятала подарок в карман.

К концу сеанса сквозь полузакрытые глаза я заметила, как Кейти и пришедшая к ней двенадцатилетняя подружка наблюдают за работой матери. Не глядя в их сторону, я по-детски помахала им рукой. Когда сеанс окончился, я открыла глаза и села. Оказалось, что Кейти и ее подружка перебрались поближе и тихонько сидели у моего изголовья. Чтобы проверить чувство равновесия, терапевт попросила меня медленно пройти по комнате с закрытыми глазами. Кейти смотрела во все глаза. Когда с делом было покончено, я еще раз поблагодарила Кейти за подарок и вдруг без

35

всякой осознанной цели обратила внимание девочки на мои туфли и сказала, что я их называю "танцующие туфельки". Тут же я изобразила ногами подобие чечетки. "Надо только сказать туфлям: танцуйте — и они тут же пустятся в пляс, — объяснила я. — А теперь попробуй ты, скажи своим туфелькам: танцуйте". Кейти произнесла заветное слово и стала перебирать ножками, подражая мне. Она залилась смехом, увидев, что у нее тоже получается. Потом мы еще раз по очереди заставили свои туфли плясать. Наконец, я распрощалась и отправилась домой.

На следующей неделе мать Кейти сообщила мне, что ее обычно застенчивая и робкая Кейти вовсю пляшет и показывает всем *свои* "танцующие туфельки".

Теоретический подход к воображению

Существует много теорий, рассматривающих динамику творческого процесса игры и воображения. Не удивительно, что среди них есть теории,

отрицательно оценивающие фантазию, в то время как другие отмечают ее ценность и полезность как средства развития и лечения ребенка.

Фрейд считает, что воображение является средством удовлетворения невыполнимого в реальности желания, т.е. порождается деп-ривацией. По его мнению, фантазии, как и сновидения, выполняют роль компенсаторного механизма, призванного заполнить пустоту или переадресовать причиненное зло самому обидчику. Беттельхейм дополняет идею Фрейда, замечая, что воображение крайне необходимо для правильного развития ребенка: если учесть его бессилие и зависимость в мире взрослых, воображение спасает ребенка от беспомощного отчаяния и дарит ему надежду. Более того, на различных стадиях развития (согласно фрейдовской классификации) фантазия позволяет ребенку преодолеть свои эмоциональные психологические проблемы и даже подняться над ними *(transcend).*

Весьма расплывчатое толкование воображения дает Монтес-сори (1914), считая его "не совсем удачной патологической склонностью раннего детства", которая порождает "изъяны характера". Со своей стороны, Пиаже полагает, что воображение играет чрезвычайно важную роль в познавательном и чувственно-двигательном развитии ребенка. Символические игры вроде замков из песка и гоночных автомобилей из солонок можно рассматривать как способ развития двигательных функций организма и его познавательно-пространственной ориентации. Исследования последних лет отмечают наличие у воображения двух аспектов: компенсаторного и творческого. Ребенок дает волю своим фантазиям, чтобы уйти от неприятной ситуации или утолить нереализованное желание. С другой стороны, воображение дает простор творческим способностям ребенка.

Гарднер и Олнесс считают, что отсутствие воображения может негативно сказаться на развитии ребенка. Чрезмерный реализм западной культуры при обесценивании роли воображения может привести к личностным конфликтам в период взросления.

Как подчеркивает Экслайн, терапевт должен быть открыт для восприятия свободного полета детской фантазии и не пытаться втиснуть ее в прокрустово ложе здравого смысла. То, что для ребенка наполнено смыслом и может помочь его лечению, иногда кажется мелочью с взрослой колокольни. Этой же точки зрения придерживается и Оуклендер, считая, что воображение является для ребенка как источником веселья, так и отражением его внутренней жизни: затаенных страхов, невысказанных желаний и неразрешенных проблем.

Эриксон проводит любопытную грань между сознательным и бессознательным воображением. *Сознательная фантазия* — это простая форма исполнения желания. В своем воображении мы совершаем великие подвиги, созидаем неповторимые шедевры, потому что в жизни у нас нет для этого необходимых талантов. *Бессознательная фантазия* — это сигнал, который нам подает подсознание, сообщая о действительно существующих, но скрытых возможностях; это предвестник наших будущих свершений, если на них будет получено согласие сознания. "Бессознательные фантазии... это психологические построения в разной стадии завершенности, которые, если представится случай, бессознательное готово сделать частью реальности".

Нездоровый малыш на пляже, о котором я упоминала, конечно, знал, что камни и есть камни, но мудрое подсознание с помощью метафоры о тайных сокровищах намекнуло нам, что и сам мальчик — кладезь скрытых способностей.

Услышав слово "блок", малыш тут же вообразит, сколько чудесных вещей можно построить из блоков, а взрослый первым делом подумает, как его объехать. Видно, знакомясь с миром, ребенок знает нечто, о чем мы, повзрослев, забываем. Может, это врожденная способность использовать любой подручный

материал — образ, предмет, звук, структуру — для самого чудесного открытия: знакомства с самим собой?

Опыт использования метафоры в детской психотерапии

Используя привычную для ребенка форму, терапевтическая метафора прячет свою истинную цель в ткани рассказа. Ребенок воспринимает только описываемые поступки и события, не задумываясь о скрытом в них смысле.

Последнее десятилетие было отмечено большим количеством исследований использования метафоры для лечения как детей, так и взрослых. Следует отметить разнообразие областей применения: жестокость родителей; ночное недержание мочи; школьное воспитание; семейная терапия; приемные родители; пребывание в больнице; обучение, поведение и эмоциональные проблемы; дети с незначительными мозговыми нарушениями; эдипов комплекс; умственно отсталые дети и взрослые; школьные фобии; помощь при заниженной самооценке; нарушения сна; привычка сосать большой палец.

Во всех этих случаях метафора сыграла свою лечебную роль весело и изобретательно. Мы хотим подробнее остановиться на разнообразии приемов построения терапевтической метафоры.

Бринк, занимавшийся семейной терапией, строил свои метафоры как на материале западного фольклора, так и на легендах американских аборигенов. Хотя трудно отделить воздействие конкретной метафоры от результата психотерапевтического сеанса в целом, Бринк считает, что отдельные изменения можно напрямую увязать с действием метафоры, которая является "косвенной формой внушения и не вызывает открытого сопротивления клиента, опасающегося любых перемен в своей жизни".

В работе с детьми от шести до тринадцати лет Элкинс и Картер опирались на образность научной фантастики. Ребенку предлагалось отправиться в воображаемое космическое путешествие со всеми сопутствующими приключениями. Во время космических странствий ребенок встречается с характерами и событиями, которые помогают разрешить его проблему. Этот прием успешно сработал в восьми случаях из десяти, связанных со школьными фобиями. В пяти случаях из шести он помог устранить побочные действия химиотерапевтическо-го лечения (рвоту, боли, тревожные состояния) у детей; удалось помочь взрослой пациентке, страдавшей анорексией, справиться со страхом удушья, который она испытывала при глотании; отмечен успех в трех случаях энуреза и двух случаях двигательной гиперактивности.

У этого приема есть свои ограничения, связанные с однообразием метафоры (космическое путешествие), на которую он опирается, и с тем, что многим детям эта тема неинтересна и даже вызывает страх.

Об использовании видеокассет с записями сказок рассказывает Левайн. В двух случаях бессонницы дети перед сном слушали сказки, пересказанные таким образом, что героями становились они сами. У восьмилетнего мальчика сон наладился после четырех ежевечерних прослушиваний, да и днем он был более непосредственным и спокойным. Трехлетнему малышу понадобилось шесть вечеров, причем иногда он слушал запись три-четыре раза подряд.

Приемы других исследователей приближаются к нашим в большей степени, поэтому мы остановимся на них подробнее.

Отмечая, что дети одинаково любят и слушать, и рассказывать, Гарднер разработал свою методику "обоюдного рассказа". Он начинает сеанс специально

обдуманной вступительной фразой: "Доброе утро, мальчики и девочки! Приглашаю вас на очередную телевизионную программу доктора Гарднера "Сочиняем рассказ". Далее ребенку даются условия предстоящей игры: рассказ должен быть увлекательным и приключенческим; нельзя пересказывать то, что ребенок видел по телевизору, слышал по радио или то, что с ним когда-то произошло на самом деле; у рассказа должны быть начало, середина и конец и, наконец, в нем должно содержаться определенное поучение.

Когда рассказ готов, терапевт знакомится с ним с точки зрения "психодинамического смысла". Учитывая полученную из рассказа информацию, терапевт сочиняет свой рассказ с теми же действующими лицами и той же фабулой, но вплетая в ткань повествования моменты "более здоровой адаптации", которые отсутствуют в рассказе ребенка.

Мы успешно использовали этот прием Гарднера в своей работе с детьми. По мере того, как накапливался наш индивидуальный опыт, наше внимание постепенно переместилось с психодинамического смысла на появление едва заметных изменений в поведенческой модели ребенка в ходе сеанса психотерапии. Мы стали учитывать эти тончайшие изменения при конструировании собственных метафор, используя трехуровневый процесс общения, вплетая внушения в ткань рассказа и не забывая о занимательности содержания, которое должно увлечь маленького слушателя (см. главу 4).

Робертсон и Барфорд рассказывают о шестилетнем пациенте, который в связи с хроническим заболеванием в течение года был прикован к дыхательному аппарату. Когда необходимость в его использовании отпала и он был отсоединен, для мальчика это было физической и психологической травмой. Чтобы помочь ребенку, специально для него были придуманы рассказы, в которых в доступной форме говорилось о его будущем и о том, что хотят для него сделать врачи. Авторы отмечают необходимость глубокой эмпатии со стороны медицинского персонала, чтобы "на ее основе проникнуть в мир ребенка с помощью рассказов". Прослеживалась прямая связь между больным малышом и сюжетной линией, характерами и событиями этих рассказов. Имя мальчика было Боб, так же звали и главного героя, с которым произошло то же, что и с малышом. В рассказы были введены сказочные персонажи, которые дружат с героем и помогают ему — например, Зеленый Дракоша величиной с ладонь.

Хотя Робертсон и Барфорд отмечают успешный результат лечения в вышеприведенном случае, мы все же предпочитаем менее прямой и более образный подход. Мы считаем, что имя героя сказки или рассказа не должно совпадать с именем больного ребенка, а события не должны копировать то, что на самом деле происходит с ребенком. По сути, Робертсон и Барфорд придали реальной ситуации форму сказки. Мы же предпочитаем в сказке *схожесть* ситуации, поскольку косвенные метафоры дают ребенку возможность отвлечься от своей болезни и активизируют его ответные реакции, исключая воздействие уже сложившихся на сознательном уровне установок. Таким образом, фокус переносится с *содержания* на *сам процесс* рассказа.

Китеныш

У меня была пациентка, семилетняя девчушка по имени Мигэн. Она страдала от приступов астмы. Я придумала для нее историю про маленького китенка, которому было трудно выпускать фонтанчик воды из дыхательного отверстия. На предыдущих сеансах девочка рассказала мне, как ей понравилось наблюдать за китами и дельфинами в океанариуме, поэтому героем моего

рассказа стал китеныш. Так вот, малыш любил резвиться и кувыркаться в океане, это было так легко и просто (напоминание о радостях недалекого прошлого). Но потом он стал замечать, что у него что-то не в порядке с дыхательным отверстием, вода выходила с трудом, как будто там что-то застряло. Пришлось пригласить мудрого кита, который был специалистом по отверстиям и вообще славился своими разнообразными знаниями. Мудрый кит посоветовал малышу припомнить, как раньше ему удавалось благополучно преодолевать трудности. Вот, например, в мутной воде гораздо труднее добывать пищу, а малыш научился пользоваться другими органами чувств, чтобы находить еду, пока вода не станет прозрачной. Мудрый кит напомнил малышу и о других его способностях и возможностях, которые помогут ему наладить работу своего фонтанчика.

К концу рассказа астматические симптомы не исчезли и Мигэн дышала с трудом, но она заметно успокоилась и затихла на коленях у матери, улыбаясь всем личиком. По ее словам, она чувствовала себя лучше.

На следующий день я позвонила матери, чтобы справиться о здоровье девочки. Мигэн почти всю ночь спала спокойно. Две недели спустя ее состояние заметно улучшилось.

Еще через полтора месяца удалось в домашних условиях легкими медикаментозными средствами купировать небольшие приступы, которые обычно в это время года были настолько сильны, что девочку приходилось периодически госпитализировать.

Возможно, сработала метафора? У меня были сомнения, когда я сочиняла свой рассказ. Однако очевидное и устойчивое улучшение здоровья девочки свидетельствует о том, что главную роль в этом сыграла история с китенком.

Утилизация симптоматики

Эриксон был первым, кто применил в своей работе методику, в соответствии с которой симптомы болезни не только принимаются к сведению, но и активно используются в стратегии лечения. Нам удалось установить взаимодополняющую и живую связь между утилизацией симптомов и метафорой. Эффективная лечебная метафора должна включать в себя все виды информации о ребенке и оттенки его поведения, как на сознательном, так и на бессознательном уровне.

Поскольку в центре внимания терапии находится симптоматика, то важно определиться, что следует понимать под симптоматологией. В нашей области существуют четыре основных взгляда на происхождение и лечение симптомов.

Авторы одной теории считают, что симптомы — это проявления травмирующих переживаний в прошлом (обычно в младенчестве или раннем детстве) и устранить их можно только вернувшись к первоначальной причине. Такой возврат в первую очередь связан с самопознанием и самоанализом (психоаналитический подход), но может быть осуществлен и в ввде сильного эмоционального воздействия (терапия по Янову, биоэнергетическая терапия, терапия по Райху). В обоих случаях главным элементом лечения является возврат к первопричине болезни.

Другая теория рассматривает симптомы как результат ошибок, допущенных в обучении ребенка и формировании его навыков, как в прошлом, так и в настоящем. Здесь лечебный процесс связан только с настоящим временем и его цель — создать новые *познавательно-чувственные структуры,* которые помогут ребенку *переучиться* (модификация поведения, реструктурирование

познавательного процесса, переобусловливание). При таком подходе первоначальная причина считается несущественной.

Существует также психонейрофизиологический взгляд на симптоматику, который рассматривает как поведенческие, так и органические компоненты. При исследовании этиологии болезни учитываются генетические и биохимические факторы, а также воздействие среды. Одной из составляющих лечебного процесса является биохимическое воздействие.

Ученые, придерживающиеся еще одного направления — четвертого — считают симптом посланием или "даром" подсознания. Утилизация этого симптома помогает его устранению, независимо от его связи с прошлым. Родоначальником этого направления является Эриксон, широко и разнообразно использовавший этот прием в своей гип-нотерапевтической практике. Он неизменно настаивал на скорейшем устранении или ослаблении симптома прежде, чем углубляться в исследование психодинамических факторов болезни. "Как психиатр, — писал Эриксон, — не вижу смысла в анализе причин, если сначала не скорректировать болезненные проявления".

Утилизация выраженных симптомов подразумевает уместность любого подхода в зависимости от индивидуальной специфики каждого клинического случая. Одному пациенту надо дать возможность познать самого себя, другому требуется сильная эмоциональная встряска, третий нуждается в модификации поведенческой модели. Только при таком подходе будут обеспечены интересы клиента и полнота утилизации.

Ураган

Вместе с коллегой-терапевтом мне пришлось работать с семейной парой, где оба супруга находились во втором браке. Помимо того, что у них было двое малышей от совместного брака, у мужа было еще двое детей-подростков от первого брака, Люк и Каролина, которые жили со своей матерью. Когда приятель матери стал приставать к Каролине, мать отослала детей в новую семью мужа.

Поведение Люка и Каролины выходило за все допустимые рамки. Жизнь в новой семье стала просто невыносимой. Родители решили обратиться к терапевту, не зная, что им предпринять: то ли дальше терпеть выходки старших детей, то ли вернуть их матери, то ли поместить в интернат.

Во время сеанса старшие дети словно старались не посрамить свою репутацию сорвиголов: они как мартышки прыгали с дивана на диван, швырялись подушками, отпускали разные шуточки и без конца мешали нашей беседе с родителями бестолковыми вопросами и замечаниями. По словам супругов, это было их обычное поведение, они все в доме перевернули вверх дном. Тем временем моя напарница играла посередине комнаты с малышом-ползунком, мать держала на руках беспокойного грудничка, который так и норовил вывернуться. Вместо сеанса был хаос и неразбериха. Надо было найти какой-то способ связать воедино всех участников сеанса: двух терапевтов, грудничка, ползунка, двух сорванцов, отца и мать (она же мачеха).

Оценив усердие и изобретательность, с которой старшие ребята старались сорвать сеанс, я поняла, что мне надо заинтересовать их и перетянуть на свою сторону. Я откровенно спросила их, правда ли то, что о них говорят родители. Они проказливо глянули друг на друга и дружно ответили: "Ага!" Своим вопросом мне удалось прервать их выходки, теперь надо было удержать их внимание. Я использовала их ожидаемое поведение как основу для краткой

метафоры и спросила у ребят, помнят ли они ураган, что недавно пронесся над Лос-Анджелесом. Они закивали головами.

Спокойным, размеренным голосом, включая внушения по ходу рассказа, я стала говорить о том, как несколько месяцев стояла чудесная тихая погода — и вдруг налетел страшный ураган. Грохотал гром и полыхали молнии, так что было страшно даже в собственной кровати. И старому и малому было ясно, что совладать с ураганом невозможно. Он вырывал с корнем деревья и опоры электросети, все люди были в тревоге. Еще один такой ураган, и городу не сдобровать. Под сбивающими с ног порывами ветра и проливными дождями они старались хоть что-то спасти от разрушения. Кому хочется, чтобы вода смыла его жилище и унесла Бог знает куда. Как они желали, чтобы все наконец утихло и можно было взяться за восстановительные работы!

Рассказ занял у меня минут семь. К концу старшие ребята притихли и, судя по их лицам, призадумались. Так с помощью метафоры удалось завершить сеанс и помочь всем сосредоточиться на тех важных проблемах, которые нам предстояло решить.

Метод Эриксона и детская психотерапия

Рассказываемые Эриксоном случаи из практики демонстрируют его изобретательность в утилизации выраженных симптомов. Достаточно познакомиться с историей шестилетнего мальчугана, которого надо было отучить от привычки сосать большой палец. Подход Эриксона — это не только *техника,* но и настоящая *философия.* Для Эриксона ребенок заслуживает такого же уважения, как и взрослый, и от него требуется такая же "взрослая" ответственность за свои поступки:

> "Давай сразу выясним один момент. Большой палец левой руки — это твой палец, рот тоже твой, и передние зубы тоже твои. Я считаю, что ты имеешь право делать все, что тебе хочется, со своим пальцем, своим ртом и своими зубами. Когда ты пошел в садик, первое, чему ты там научился, это соблюдать очередь. Если вам поручали в садике какое-то задание, то вы все, мальчики и девочки, делали его по очереди... Дома тоже соблюдается очередь. Мама, например, подает тарелку с едой сначала твоему братишке, потом тебе, потом сестренке, а потом уже себе. Мы привыкли соблюдать очередь. А ты вот все время сосешь большой палец левой руки, а как же другие пальцы, чем они хуже? Я думаю, ты поступаешь несправедливо, нехорошо, неправильно. Когда наступит очередь указательного пальца? Остальные тоже должны побывать во рту... Думаю, ты и сам понимаешь, что надо установить строгую очередь для всех пальцев".

Парадоксальность подхода Эриксона заключается в том, что его единственный упрек ребенку сводится к тому, что он в *недостаточной мере* выразил свою поведенческую проблему. Все остальное принимается как должное. Само собой разумеется, что очень скоро ребенок выясняет, какая это "непосильная работенка" — обсасывать по очереди все десять пальцев, и бросает это дело раз и навсегда, не делая исключения и для своего любимца — большого пальца левой руки.

Хотя Эриксон не отдавал предпочтения работе с детьми, однако приводимые им случаи содержат ценные положения и рабочие методики утилизационного

подхода в терапии, которые в совокупности могут послужить основой успешного лечения детей и уважительного к ним отношения.

В работе с детьми Эриксон в первую очередь исходил из того, что не следует давить на ребенка своим авторитетом взрослого и ученого человека. За этим скрывалось стремление не порицать ребенка и не выносить свое окончательное суждение, а взглянуть на симптом или отклонение в поведении совсем с иной, необычной и выигрышной точки зрения. Для детей особенно ценно такое воздержание от непререкаемых суждений, потому что как раз в детстве ребенок выслушивает бесконечные поучения о том, "что такое хорошо и что такое плохо".

По мнению Эриксона, лечение детей основывается на тех же принципах, что и лечение взрослых. Задача терапевта — найти понятную форму для своей лечебной стратегии с учетом неповторимого житейского опыта каждой отдельной личности. Что касается детей, то надо использовать их естественную "жажду новых ощущений и открытость новому знанию".

Мать кормит ребенка грудью и мурлычет вполголоса не для того, чтобы он понял смысл слов, а для того, чтобы приятное ощущение звука и мелодии ассоциировалось с приятными физическими ощущениями у кормящей матери и сосущего ребенка и служило общей цели... Так и в детском гипнозе нужна непрерывность стимуляции... Во время гипноза любой клиент, ребенок или взрослый, должен испытывать воздействие простых, положительных и приятных стимулов, которые и в повседневной жизни способствуют нормальному поведению, приятному для всех окружающих.

Применение метода утилизации

В работе с детьми симптомы для нас — не столько проявления психологической и социальной патологии, сколько результат *блокировки ресурсов* (естественных способностей и возможностей ребенка).

Ребенок открывает для себя безбрежный океан ощущений, и в ходе их осмысления (как правильного, так и неправильного) могут возникнуть такие блокировки. Проблемы в семье, отношения с друзьями, осложнения в школе — все это может вызвать стрессовые перегрузки, которые мешают нормальному проявлению способностей ребенка и его обучению. А это, в свою очередь, ведет к искажению эмоциональных и поведенческих реакций, которые перестают соответствовать истинной натуре ребенка. Когда ребенок не может в полной мере быть самим собой и не получает прямого доступа к своим врожденным ресурсам, тогда возникают *ограниченные решения,* т.е. симптомы. Мы рассматриваем симптом как символическое или метафорическое послание подсознания. Последнее не только сигнализирует о нарушении в системе, *но и дает четкий рисунок этого нарушения, который и становится предметом утилизации.* Симптом, таким образом, является и посланием, и средством лечения.

"Я считаю, — полагал Геллер, — что видная глазу проблема или симптом являются на деле метафорами, в которых уже содержится рассказ о сути проблемы. Задача терапевта — правильно прочитать этот рассказ и, опираясь на него, создать свою метафору, в которой будут предложены возможные решения проблемы".

Что любит Сара

Среди моих клиенток была миловидная восьмилетняя девчушка по имени Сара. У нее было дневное недержание мочи. Когда она пришла ко мне в первый

раз с мамой, я поинтересовалась, что она любит больше всего: какое мороженое, например? Какого цвета ее любимое платье? Ее любимые телевизионные передачи и т.д. Затем я предложила ей выбрать любимый день недели и ходить в этот день с мокрыми штанишками, ни о чем не беспокоясь. Озадаченное выражение у нее на лице быстро сменилось широкой улыбкой. "Мне больше всего нравятся вторник и среда", — с готовностью ответила девочка. "Вот и отлично, — с улыбкой одобрила я ее выбор. — Желаю тебе успешного вторника и среды, плавай в мокрых штанишках в свое удовольствие".

На следующей неделе Сара доложила мне, что успешно выполнила мое пожелание и весь вторник и среду штанишки у нее не высыхали. Мы снова поговорили о ее любимых вещах, а затем я предложила ей выбрать любимое время дня для своих мокрых "процедур".

В течение следующих пяти недель мы с Сарой постепенно добавляли все новые "любимые" условия для ее проблемы. Каждое нововведение давало девочке возможность *одновременно* проявлять свой симптом *и* контролировать его. С каждым новым ограничением, т.е. "любимым условием" (день недели, время дня, место, событие и т.д.) девочка училась управлять мочевым пузырем и выбирать время для его опорожнения. К концу пятой недели игра потеряла для девочки первоначальный интерес, а с ним пропала и привычка мочить штанишки.

Простите—извините

Однажды мне пришлось заняться лечением девочки-подростка, у которой были проблемы в общении со сверстниками. Анжела была крайне робкой и застенчивой, с очень низкой самооценкой и полным отсутствием уверенности в себе. Ее речь перемежалась бесконечными извинениями: "Извините... Я вам не помешала?... Простите... Кажется, я неясно выразилась?... Мне так жаль... Извините... Простите..." Когда я спросила, осознает ли она, как часто повторяет свои извинения, девочка смущенно ответила: "Да, к тому же мне все об этом говорят, но я ничего не могу с собой поделать, сколько ни пытаюсь".

Тогда мы условились, что Анжела будет вставлять в свой рассказ слова "извините, простите" после каждого пятого слова. Она заулыбалась, согласно закивала головой и начала рассказывать о себе. После первых пяти слов она с выразительным взглядом вставила свое "извините", потом после следующей пятерки, потом еще раз, но затем она стала сбиваться со счета, и произносила шесть-семь, а то и больше слов, прежде чем вспоминала про свое излюбленное "простите".

Такое нарушение договора совсем расстроило Анжелу, и она не смогла закончить важный для нее рассказ о мальчике, который ей нравился.

Понимая ее огорчение, я предложила свою помощь. Пусть она продолжает рассказывать, а считать слова буду я и после каждой пятерки буду поднимать указательный палец левой руки, чтобы она могла вставить очередное "простите". Девочка улыбнулась и поблагодарила меня за участие. Прошло минут пять после нашего уговора, и я заметила, как лицо Анжелы стало постепенно наливаться краской, а в голосе все заметнее звучало раздражение. Наконец, она не выдержала: "Надоело мне без конца повторять "простите"! Не хочу больше!"

"Собственно говоря, чего ты не хочешь?" — спросила я с невинным видом. "Не хочу больше повторять "извините", — возмущенно повторила Анжела. "Это твое дело, — мирно согласилась я. — Придется поискать другой способ помочь тебе. Видно, этот метод оказался неэффективным. Рассказывай мне дальше о своем друге".

На следующей неделе Анжела сообщила, что как только она произносит "извините", ее начинает одолевать смех. И вообще, она все реже стала вставлять в речь свои извинения. "Как-то глупо это выглядит", — заметила девочка.

Кто только раньше ни пытался отговорить ее от этой привычки (родители, преподаватели, друзья), но безрезультатно. Оказалось, требовался совсем иной подход: девочке надо было предоставить возможность выбора, помочь ей самой решить, как себя вести. Для этого на первом сеансе ее внимание было сфокусировано на бессмысленности и утомительности бесконечного повтора извинений в структуре нормальной речи.

Эриксон предупреждает о необходимости тонко чувствовать реальность детского мира, который можно *изменить* в определенном направлении, если этого требует явный симптом, но ни в коем случае нельзя *искажать.* В качестве примера он рассказал о своей четырехлетней дочери Кристи, которой пришлось побывать у хирурга.

"Вот видишь, было совсем не больно", — бодро заметил доктор, и тут же получил отповедь: "Какой ты гвупый! Еще как бойно, тойко я не показывава виду". Ребенок нуждался в понимании и одобрении, а не в выдумке взрослого (хоть и с благими намерениями). Если врач начинает со слов: "Тебе ни капельки не будет больно" — его ждет провал в общении с ребенком. У детей свои представления о действительности, и их надо уважать, но дети всегда готовы пересмотреть и изменить свои представления, если на то есть необходимость и она доведена до ребенка умно и тонко.

В литературе достаточно примеров, подтверждающих эту мысль. Приведем случай из практики Эриксона, когда он столкнулся с симптомом трихотилломании (привычкой выдергивать ресницы). Он с пониманием входит в мир больного ребенка, приняв симптом как само собой разумеющееся, а затем находит способ изменить этот мир и вылечить ребенка, т.е. модифицирует симптом.

> "Помню, ко мне привели девочку с совершенно голыми веками. Ни одной ресницы. Наверное, многие считают, что у нее некрасивые глаза, заметил я, но, ***по-моему,*** они выглядят интересно. Замечание девочке понравилось, и она поверила мне. Но мне и ***вправду*** веки показались интересными, потому что я посмотрел на них глазами ребенка.
>
> Затем я предложил нам обоим подумать, как сделать веки еще интереснее. Может, если с каждой стороны будет по ресничке? Пожалуй, можно добавить еще одну посередине, по три реснички на каждом глазу, идет? Интересно, какая у них будет длина? А как они будут расти, с одинаковой скоростью или средняя быстрее других?... Единственный способ получить ответ на все эти вопросы — дать ресничкам вырасти!"

Такой подход требует от терапевта ума и изобретательности, но здесь можно переусердствовать и за хитросплетениями потерять из виду самого ребенка и нарушить главный принцип, который следует помнить, принимаясь за изменение его отношения к миру: "Свою искреннюю убежденность в чем-то следует излагать другому человеку в доступной для него форме". Эриксон не сомневался в том, что ребенок имеет право сосать свой палец; проблема поведения ребенка — это исключительно его личное дело. Поэтому метод Эриксона сработает только в том случае, если вы искренне уважаете ребенка и допускаете, что перед вами целостная личность. Росси считает, что блестящий успех методики Эриксона

следует в первую очередь отнести на счет его искреннего и неподдельного интереса к своим клиентам.

Ребенка можно легко увлечь словесной эквилибристикой и эффективной техникой. Однако дети необыкновенно проницательны и легко улавливают разницу между притворством, чистосердечием и тем, что можно назвать эгоцентричным умом. Каждому терапевту следует научиться сохранять очень важное и легко нарушаемое равновесие между техникой и философией лечения.

В ожидании грабителя

У меня самой была возможность убедиться, насколько искренность и убежденность важны для терапевта в его работе с клиентом. Произошло это два десятка лет тому назад, когда я была капитаном медицинской службы в одном военном городке. Мы лечили не только военных, но и членов их семей. Однажды ко мне на прием пришла девочка по имени Долорес и пожаловалась на проблемы со сном. С наступлением ночи ее охватывал страх, что в дом проберутся грабители. Десять лет тому назад в доме действительно побывали жулики, но в то время событие никак не отразилось на ее сне. Теперь же подготовка ко сну превратилась у нее в нечто вроде ритуала. Сначала она проверяла, заперты ли парадная дверь и черный ход, затем проверяла каждое окно, затем складывала в определенном месте одежду на завтра, чтобы она была под рукой, если ночью произойдет нечто непредвиденное.

В то время я работала под руководством психиатра. Он и разработал стратегию лечения девочки, опираясь на идею "парадоксального намерения", как ее понимал Джей Хейли. В то время такой нестандартный подход был мне незнаком, и план моего руководителя изрядно меня насмешил. Он предложил использовать для лечения сложившийся у девочки ритуал подготовки ко сну. Перед сном она должна была проделать все, как обычно, и лечь спать. Если в течение часа уснуть не удалось, следует выбраться из кровати и еще раз проверить все двери и окна. Если и после этого сон не пришел, повторить еще раз, и так хоть всю ночь. В конце концов девочка подсознательно придет к выводу: уж лучше уснуть до истечения следующего часа, тогда не надо будет без конца повторять эту нудную процедуру.

Такой подход противоречил полученной мною в Бостоне психо-аналитической подготовке и показался мне неуместным для лечения данного симптома. Хотя я выполнила рекомендации своего руководителя, видимо, мое подсознательное неверие передалось Долорес. Она согласилась сделать все, как ей сказали, но при следующей встрече призналась, что нарушила уговор. Мой руководитель пожурил меня за отсутствие настойчивости в осуществлении разработанного плана лечения. Тем самым я лишаю девочку шанса излечиться, подчеркнул он. Он обстоятельно побеседовал со мной, объяснив, почему *мне* надо поверить в этот новаторский метод лечения. Беседа помогла мне избавиться от предвзятости, сняла мои сомнения в результативности такого радикального метода.

На следующей неделе я встретилась с Долорес и на этот раз изложила свои задания с воодушевлением и уверенностью в успехе. Прошла еще неделя, и Долорес радостно сообщила мне, что пять ночей подряд спала спокойно. Выполнив "предписания", она тем самым разрушила сложившуюся модель бессонницы. О грабителях речи больше не было.

Гибкость при утилизации

Утилизация — это быстрая реакция терапевта на неожиданно возникающую реальность. Этот прием почти не оставляет места для традиционных методов лечения. Для Эриксона были характерны искреннее желание и готовность оказать помощь любым способом. Если пациент не мог прийти к нему, он сам шел к больному. Однажды к нему обратились родители девятилетней девочки. Они были встревожены ее заметным отставанием в школе и катастрофически нарастающей замкнутостью. Лечиться она отказалась. Каждый вечер в течение почти двух месяцев Эриксон приходил к девочке домой.

Из бесед выяснилось, что она переживает из-за своей полной неприспособленности к занятиям, требующим координации движений и физической активности. Обычные детские игры вызывали у нее раздражение. Тогда Эриксон предложил поиграть в камешки, кто скорее попадет в цель. После перенесенного в юности полиомиелита у Эриксона плохо работала правая рука, поэтому он заверил девочку, что как бы она ни старалась, хуже него ни за что не сыграет. Недели три они увлеченно играли в камешки, и девочка научилась отлично попадать в цель.

Следующие две недели они посвятили катанию на доске. Поскольку у Эриксона была повреждена и правая нога, то он поспорил с девочкой, что ей ни за что не прокатиться хуже него. Вызов был принят, и через две недели девочка научилась кататься на доске. Потом Эриксон попросил научить его прыгать через веревочку, хоть одна нога и не слушается его. Через неделю девочка прыгала, как заводная.

И, наконец, настала очередь велосипеда. На этот раз Эриксон заявил, что он обгонит ее в два счета, потому что все знали, что он отменный велосипедист. Девочка снова приняла вызов, заметив, что ее успехи в других видах игр придают ей уверенности. Правда, ее смущало то, что у Эриксона одна нога плохо работает. Чтобы все было честно, она сама проследит, чтобы Эриксон вовсю работал обеими ногами. Эриксон старался изо всех сил, но победила девочка. Хитрость заключалась в том, что Эриксон хорошо управлял велосипедом, работая только одной здоровой ногой, а когда ему пришлось вертеть педали двумя, вот тут-то он и оплошал. Но девочка знала только одно: доктор хорошо ездит на велосипеде, он старался изо всех сил, а она его обогнала. Этой победой и завершилась их последняя "терапевтическая" встреча. В школе девочка увлеклась спортом и, конечно, стала гораздо лучше учиться.

Здесь Эриксон продемонстрировал не только успех утилизационного подхода, но и исключительную гибкость в его применении. Он не стал углубляться в причину проблемы или напрямую обсуждать ее: они с девочкой никогда не говорили о занятиях в школе или о странностях в ее поведении. Эриксон сразу понял, что ребенку не хватает физической подготовки и она испытывает унижение от своего бессилия.

Вряд ли удалось бы решить проблему в сухой обстановке врачебного кабинета. Работа с ребенком у него дома, на его уровне была не менее важным элементом выздоровления, чем сам процесс лечения. Конечно, во всем должна быть мера, и никто не ожидает, что психотерапевт будет в любое время суток мотаться по городу. Гибкость заключается в том, чтобы помочь больному любым, даже самым нетрадиционным способом, если нет возможности помочь, как принято. Я сама убедилась в этом на следующей трогательной истории.

В розовом цвете

Приведя ко мне своего шестилетнего сынишку, мать рассказала, что у нее еще трое детей, но Стивен "какой-то не такой". Кроме того, у него проблемы со сном, и вообще он какой-то неуправляемый. Особенно безобразно он ведет себя в присутствии остальных детей, так что приходиться его изолировать. Стивен совершенно равнодушен к тому, что нравится другим ребятам, не любит кататься в детском автомобиле или играть в песочнице.

Прошел почти месяц, как я начала работать со Стивеном и его родителями, когда мне позвонила его мать и попросила связаться с учительницей Стивена. Мать была очень довольна результатами наших занятий, поскольку дома дела пошли на лад, но ей хотелось, чтобы я помогла мальчику адаптироваться в школьной обстановке. Хотя Стивен постепенно учился управлять собой и выражать свои реакции словами, а не действиями, все же дети воспринимали его по-прежнему, т.е. не слишком дружелюбно. Видя глубокую заинтересованность, мотивацию и сотрудничество Стивена и его родителей, я с готовностью согласилась расширить "терапевтический фронт работ". Позвонив учительнице, я попросила разрешения побывать на занятиях и пообщаться с детьми, чтобы помочь ребятам понять, что Стивен уже не такой, каким был раньше. Учительница любезно согласилась и сказала, что была бы рада узнать о результатах моих наблюдений в школе и услышать полезные рекомендации. Получив письменное согласие родителей Стивена, мы договорились о дне встречи.

Наблюдая за Стивеном на занятиях и на перемене, я отметила, как он старается показать себя с лучшей стороны. Но когда он попытался присоединиться к играющим в школьном дворе ребятам, они начали смеяться над ним и дразнить: "Чудо-юдо Стивен Шливен". Он пытался объяснить, что ему обидно, но дети еще громче повторяли свою дразнилку.

Мое присутствие вызвало всеобщее любопытство. Ребятишки подошли ко мне и спросили, кто я такая и почему я у них в школе. Я с достоинством ответила, что я очень хороший друг Стивена и пришла специально, чтобы поиграть с ним. Это был продуманный ход, который дал бы ребятам возможность взглянуть на Стивена по-иному, как на человека, достойного дружбы. Подняв лежащий на траве футбольный мяч, я предложила Стивену поймать его, что он с восторгом и сделал. Так мы стали перекидывать мяч, стоя на расстоянии метра три друг от друга. Я глянула на школьника, стоявшего к нам ближе остальных и по его лицу и едва заметным движениям тела поняла, что ему тоже хочется включиться в игру.

"Как тебя зовут?" — спросила я как бы невзначай. "Мэтью". "Хочешь с нами поиграть?" "Ага!" — радостно заулыбался мальчуган.

Я бросила мяч Мэтью, он вернул его мне, я направила его Стивену и предложила перекинуть мяч Мэтью. Вскоре к нам присоединились и остальные ребята и мы стали единой взаимодействующей командой.

Минут через двадцать время активного отдыха закончилось, и все вернулись в класс для "тихой минутки". Дети обычно усаживаются на мягкие коврики, а учительница рассказывает сказки и истории или ведет беседу на разные темы, например, как находить друзей. Я спросила учительницу, не будет ли она возражать, если сегодня историю расскажу я, а запись этого рассказа я с радостью ей оставлю (со мною был магнитофон). Учительница была в восторге от моего предложения.

Когда ребята угомонились, я сказала, как мне было приятно с ними играть и в знак признательности за их доброту и приветливость я расскажу им особенную

историю. [Привожу дословную запись рассказа, придуманного по ходу дела, без предварительной подготовки.]

"Представьте, что вы отправляетесь в невероятно занимательное путешествие... Достаточно закрыть глаза и вообразить всякие чудесные, красивые и захватывающие вещи. И все это можно увидеть, почувствовать на вкус, на запах, на ощупь. Вот так, хорошо. Ваше путешествие начнется с того, что вы устроитесь как можно удобнее и свободнее... Сделайте глубокий, медленный и полный вздох через нос и не спеша выдохните через рот. Вот так, отлично. Продолжайте дышать вольно и спокойно, путешествие начинается.

Вообразите все, что вам нравится. Возможно, вам захочется полетать над облаками. Куда бы вы ни отправились, я знаю, что ваше чудесное воображение унесет вас в самые прекрасные места, где вам будет хорошо и спокойно. А я тем временем расскажу вам о маленьком слонике, что жил в зоопарке. Правда, он отличался от других слонов своим цветом. Так уж получилось, что он родился розовым. Все остальные слоны были серого цвета, кто потемнее, кто посветлее, но только малыш был единственным *розовым* слоненком.

Малыш очень переживал по этому поводу, да и как было не расстраиваться, если остальные слоны смотрели на его розовый цвет косо И неодобрительно. А ему так хотелось быть вместе со всеми, бегать в одной компании наперегонки, перебрасываться с другими слонятами комьями земли и кувыркаться в грязи. Вы, должно быть, знаете, что все слоны обожают валяться в грязи, а потом поливать друг друга водой из хобота. В общем, скучать им было некогда. И всего этого был лишен розовый слоненок, и все из-за своего цвета. Поэтому все виделось ему не так, как другим слонам, и чувствовал он себя не так, как все. Иногда ему было так не по себе, что казалось, все внутри дрожало от какого-то непонятного чувства.

Чтобы много знать, слонам тоже надо учиться, а они ведь даже о себе самих не все знают. В один прекрасный день, когда слоненок одиноко бродил в уголке загона, к нему подошел старый, мудрый слон и спросил: "О чем печалишься, малыш?" "Понимаете, меня беспокоит, что я не такой, как все. У меня и игры свои, и делаю я все на свой лад, не так, как другие. Ну, а потом, ведь я розовый. Знаете, как трудно быть розовым, когда все вокруг серые!"

Старый мудрый слон внимательно посмотрел на слоненка и произнес: "А попробуй-ка вспомнить, когда твой цвет выручил тебя, именно твой розовый цвет: не случалось ли такого?"

Малыш вспоминал, вспоминал и вдруг припомнил. Как-то очень давно он потерялся и одиноко плутал в темноте, в то время, как его разыскивали смотрители зоопарка.

"Верно, верно, я помню такой случай. Они с ног сбились, а меня нигде нет. Вечер становился все темнее, мне было очень страшно. Я брел по какой-то дороге, не зная, в какой стороне мой дом. И вдруг неподалеку остановилась машина и ко мне подбежали радостные смотрители. Они отыскали меня! А один служащий зоопарка сказал: "До чего же хорошо, что ты такой розовенький, прямо так и светишься в темноте. Был бы ты серый, мы бы тебя ни за что не нашли!"

В этот миг глаза слоненка весело сверкнули. Он понял, что бывают моменты, когда очень важно отличаться от других, когда так чудесно отличаться от других!

Мудрый слон потрепал его хоботом и сказал: 'Ты все верно понял, малыш. В жизни бывает очень много моментов, когда отличаться от других — просто чудесное качество, как и все остальное, что ты еще умеешь делать. Я ют думаю: сможешь ли ты научить других тому, что сам умеешь, поделиться своим умением с теми, кто этого еще не знает?"

Розовый слоненок подумал, подумал и с той же искоркой в глазах ответил: "Конечно, научу!" Он подошел к месту, где резвились другие слонята, и стал показывать им три своих умения. Пусть они узнают, как можно по-новому и необычно использовать эти три умения. Слоненок показал им все, чему научился благодаря своему розовому цвету. Слонята были просто в изумлении. Оказывается, это так здорово —

быть розовым и непохожим на других. Слонята даже приложили немало усилий, чтобы самим порозоветь. Однако, хоть они и остались серенькими, в душе у них все осветилось волшебным светом от одной только попытки порозоветь.

Им открылось друг в друге то, чего они раньше не замечали: оказывается, у каждого были свои неповторимые и замечательные способности. Это было так удивительно, так чудесно! Тем временем на зоопарк спустился вечер, и розовый слоненок ласково подтолкнул своих друзей к дому, а его искрящиеся глазки словно хотели сказать: "Мы теперь друзья, и чем больше мы будем узнавать друг о друге, тем нам будет интереснее вместе". Наступила ночь, они закрыли глаза и уснули. Вот так.

Пока вы путешествуете по своим любимым местам, пусть все, о чем мы говорили и о чем вы узнали, представится вам по-новому, поможет вам успокоиться, расслабиться. Порадуйтесь тому, как много вы уже знаете и умеете. Взять хотя бы такое сложное дело, как завязывать шнурки на ботинках, или сложить два и два. И читать вы уже умеете. Разве это не чудесно? А теперь, пожалуй, можно и возвращаться из путешествия, не торопитесь, сами выбирайте время и скорость. Открываем постепенно глаза и помним только самое приятное о своем путешествии и забудем о том, что неприятно, чтобы ничто не нарушало наше ощущение полного покоя, чудесного, мирного отдыха. Вот так. Вы теперь сможете так мечтать каждый день, когда захотите. Вот как сейчас. Если вам не хочется спать, открываем глаза, делаем глубокий вдох полной грудью, потянемся — и вот мы полны бодрости и внимания. На сердце легко. Все в порядке."

3. ИЗ ЧЕГО СОЧИНЯЕТСЯ РАССКАЗ

Наблюдая, как солнечные блики, дрожа, переливаются на глади океана, мы заметили вдали большого серо-белого пеликана. Глядя на грациозные движения птицы, скользившей над водой в поисках пищи, мы подумали: как она узнает, где искать? Нам такое знание не дано. Выходит, такому незатейливому существу, как пеликан, по силам то, что недоступно нам.

Метафора литературная и терапевтическая

Сказки являются прекрасным примером использования метафоры, как литературного, так и терапевтического приема. Написанные красочным, образным языком, они заключают в себе глубокий психологический смысл. Не всякая литература оказывает лечебное воздействие, поэтому необходимо чувствовать тонкое различие между литературной и терапевтической метафорами. У них есть одна общая черта — *соотнесенность,* т.е. способность вызвать у читателя или слушателя синхронность восприятия метафоры и ее содержания. Это восприятие может происходить на нескольких уровнях, и вот здесь эти два вида метафор расходятся.

В литературной метафоре соотнесенность между метафорой и ее содержанием должна быть настолько близкой, чтобы вызвать ощущение *близости образа,* т.е. его изобразительное богатство должно увлечь читателя, даже если описываемое переживание или событие ему незнакомо или достаточно отстранено от его личного опыта. Попробуем рассмотреть пример искусного использования метафоры Д.Г.Лоуренсом в заключительной главе его книги "Сыновья и любовники" (1969):

"Казалось, со всех сторон на него надвигалось мрачное безмолвие, чтобы загасить крохотную искорку его жизни. Да, он почти ничто, но загасить его невозможно. Поглощая все вокруг, ночь тянулась к нему, выползая откуда-то из-за звезд и солнца. В ужасе кружились, Цепляясь друг за друга, звезды и солнце — эти яркие песчинки. А тьма, обгоняя все вокруг, оставляла их позади еще более жалкими и беспомощными. Так и он, ощущая всю свою бесконечную малость, по сути Небытие, все же не был ничем".

Метафора использована Лоуренсом, чтобы передать душевное состояние человека из другой страны, из другого исторического отрезка времени, мало знакомого американскому читателю. После смерти матери герой книги, Поль, долго и тяжело болеет. С такой жизненной ситуацией, возможно, сталкивались немногие, и, конечно, не каждый пережил состояние пустоты и одиночества, в котором находится Поль. И все же метафоры позволяют Лоуренсу сделать картину настолько выразительной, что она делается близкой читателю в силу одной только образности.

Если главной целью литературной метафоры является *описатель-ность,* то терапевтическая метафора ставит своей задачей *изменение, новое толкование,*

создание иной шкалы ценностей. Чтобы получить такой результат, терапевтическая метафора должна обладать образностью литературной метафоры и быть *ситуационно близкой* личному опыту читателя. Содержание рассказа (характеры, события, обстановка) должно быть созвучно привычному мироощущению слушателя или читателя и изложено понятным языком.

В качестве примера можно взять сказку Л.Баума "Волшебник из Страны Оз" (1900), которую можно рассматривать как метафорически изложенную и популярную тему поиска чудодейственных решений где-то вне нас. Слушатель видит собственные переживания отображенными в персонажах сказки: в злой колдунье и доброй чародейке, в Оловянном Человечке и Пугале, Льве и Волшебнике. Даже взрослые с увлечением следят за странствиями главной героини сказки, девочки Дороти, которая мечтает забраться "выше радуги". С ней происходят удивительные приключения и в конце книги она приходит к заключению: "Нет ничего лучше дома!"

В каждом образе этой сказки скрыт терапевтический смысл. Великий, могучий и всеведущий Волшебник оказывается "обыкновенным человеком", который помогает персонажам осознать, что решение их проблем надо искать в них самих. Дороти и ее друзьям вовсе не надо было спасаться бегством и дрожать от страха перед злой колдуньей с востока, оказывается, ее без проблем можно растворить в воде (метафора, передающая конечное бессилие отрицательных поступков). Выясняется, что все проблемы, с которыми персонажи обращаются к Волшебнику, возникли по чистому недоразумению: Лев всегда был храбрым, у Пугала всегда была ума палата, у Оловянного Человечка всегда было горячее сердце, а Дороти всегда могла найти дорогу домой. В этих метафорах заключается главный терапевтический принцип — человеку следует искать ответы, решения, возможности, ресурсы *внутри* себя.

Компоненты терапевтической метафоры

Можно поставить вопрос так: что делает метафору терапевтической? Возможно, ее наиважнейшей функцией является создание, по выражению Росси, "разделенной феноменологической реальности", когда ребенок погружается в мир, созданный терапевтом с помощью метафоры. Таким образом, устанавливается трехсторонняя эмпатическая связь между ребенком, терапевтом и повествованием, что позволяет ребенку *отождествить* себя с его персонажами и событиями. Вот в этом ощущении тождественности и заключается преобразующая сила метафоры. Чтобы рассказ оставил отпечаток на реальной жизни ребенка, должен образоваться мостик понимания между ребенком и событиями повествования. Удачная терапевтическая метафора достигает этого предельно точным изложением проблемы ребенка, чтобы он перестал ощущать свое одиночество, но и не слишком прямым, чтобы не вызвать у ребенка чувства смущения, стыда или сопротивления.

Как только произошла идентификация ребенка с событиями и героями сказки, вместо *чувства обособленности ^Никому* не было так плохо, как мне!") приходит чувство *разделенного переживания* ("Оказывается, и у них такая же проблема, как у меня!"). Однако все это происходит "не совсем" осознанно. В этом и заключается некая утонченность терапевтической метафоры. Смысл

рассказанного "попадает в точку", но каким-то удивительно отстраненным путем. Проблема хоть и высвечивается, но предстает спокойно расплывчатой; повествование хоть и пробуждает скрытые возможности и способности, но неким обобщенным и отнюдь не напористым образом. Когда растущий без отца ребенок плачет, видя на экране прощальную сцену фильма "Ити", вряд ли он сознательно говорит себе: "Вот так и мой папа уходил". Но воспринятое на каком-то уровне ощущение любви и, в конечном счете, благополучия, которые рождают заключительные кадры фильма, несут ребенку исцеление и возможность по-новому увидеть свою утрату, причем он этого даже не осознает.

Если мы рассмотрим классические сказки с точки зрения их терапевтического воздействия, то заметим в них ряд общих черт:

1) Они обозначают в *метафорической форме конфликт* главного героя.

2) Воплощают *подсознательные процессы* в образах друзей и помощников (представляющих возможности и способности главного героя), а также в образах разбойников и разного рода препятствий (представляющих страхи и неверие героя).

3) Создают в образной форме *аналогичные обучающие ситуации,* где герой побеждает.

4) Представляют *метафорический кризис* в контексте его обязательного разрешения, когда герой преодолевает все препятствия и побеждает.

5) Дают герою возможность *осознать себя в новом качестве* в результате одержанных побед.

6) Завершаются *торжеством,* на котором все отдают должное особым заслугам героя.

"Гадкий Утенок" как терапевтическая метафора

В сказке о Гадком Утенке Ганса Христиана Андерсена *разделенный феноменологический мир* выстроен на весьма распространенном ощущении отторженности, некрасивости, непохожести. При чтении сказки у ребенка, да и у взрослого, происходит вызванное отрицательными эмоциями чувство *изолированности* и возникает глубокое *сопереживание* с обиженным и отвергнутым Гадким Утенком. Благодаря этому чувству *разделенного страдания,* мы *отождествляем* себя с Утенком и словно сами проходим весь путь превращения невзрачного птенца в прекрасного лебедя.

В этой сказке можно обнаружить все шесть вышеперечисленных компонентов. Выраженный *в метафорической форме конфликт* начинается рождением неказистого утенка. Только вылупившись из яйца, он уже не похож на своих братьев и сестер, на других обитателей птичьего двора, которые жестоко и быстро расправляются с ним за эту непохожесть. Только одной матери он кажется замечательным. Она видит в нем потенциал для совершенствования. *Подсознательные процессы* выражены в виде способностей и возможностей Утенка:

> **"Вы только посмотрите, как славно он работает лапками, как он прямо держится... Он не красив, но у него доброе сердце, а плавает он**

не хуже остальных — если честно сказать, то даже немного лучше. Думаю, со временем он выправится или станет чуточку меньше ростом".

И все же дворовая компания доводит Утенка до того, что он бежит от издевательств "в большое болото, где живут дикие утки", но и там не встречает привета и ласки. Вместо этого болото внезапно окружают охотники с собаками, знаменуя своим появлением стадию *метафорического кризиса.* Многие птицы погибают, но утенку удается спастись. Даже большая страшная собака не тронула его. Здесь происходит переоценка ценностей, когда утенок осознает, что именно неприглядность спасла ему жизнь: "Хорошо, что я такой гадкий, даже собаке не захотелось меня съесть!"

Итак, кризис разрешился, и малыш находит дорогу домой, причем по пути он встречается с массой *аналогичных обучающих ситуаций.* Он уже многому научился: знает, как плавать, остерегаться врагов, выходить из критических ситуаций. По возвращении домой перед ним встает выбор: делать то, что он сам считает нужным, или то, что другие считают нужным для него. Невзирая на все уговоры самодовольной квочки' с птичьего двора, считающей плаванье признаком дурного тона и скудости ума, отважный малыш отправляется в свое плаванье "по белу свету". Но и там его не ждет ничего хорошего. Приближается зима, и начинается отлет птиц на юг. И вот когда утенок видит над головой лебединую стаю, в его сердце впервые появляется лучик надежды. Большие белые лебеди воплощают *подсознательную веру* Утенка в свои *возможности.*

Но лебеди улетают, а Утенку еще предстоит пережить долгую, холодную и голодную зиму. Его ожидает еще один кризис, когда озеро замерзает и он чуть не становится добычей лисы. Спасенный крестьянином, он вынужден овладеть искусством летать, чтобы избавиться от невзлюбивших его жены и детей своего спасителя. Пройдя через многие испытания и заметно повзрослев, Утенок, наконец, встречает весну.

К этому времени крылья у него подросли и окрепли и он стал прекрасно летать. Снова на озеро опускается стая лебедей, и Утенок решает подплыть к ним, чтобы остаться с ними навсегда, "пусть даже они заклюют меня до смерти за то, что я, такой гадкий, осмелился приблизиться к ним". Андерсен прекрасно изображает процесс открытия подсознательных возможностей. Увидев свое отражение в воде, Утенок понимает, что он лебедь, такая же прекрасная птица, как те, что вызывают его восхищение и к которым его так тянет.

Наступает счастливое превращение в прекрасного лебедя и *новое осознание* себя в этом качестве, а также мудрая оценка прошлого:

"Он чувствовал, что не зря прошел через все эти испытания и бедствия; это помогло ему оценить все счастье, всю красоту, которые его ожидали впереди... Он был так счастлив, но в нем не было ни капельки гордости, доброе сердце не знает гордости".

И, наконец, наступает *торжество.* Все славят Гадкого Утенка, дети танцуют вокруг него и хлопают в ладоши, а "старые лебеди склоняют перед ним головы". Он принят в своей новой индивидуальности, крут завершен.

Таким образом, начинаясь с отторжения и обиды, рассказ завершается весельем и радостью и, возможно, под его воздействием читатель испытывает чувство такого же преображения.

Конечно, не всегда все шесть классических компонентов присутствуют в каждой метафоре. Но мы вовсе не хотим представить их как некий жесткий и обязательный каркас для сочинения рассказа. Скорее, это эскиз, который вдохновляет и побуждает к творчеству. Само выделение этих компонентов в виде обобщений сделано в чисто дидактических целях. Вряд ли вы задумывались о них, следя за сюжетом сказки, фильма, книги. Но подсознательно все мы знаем, как строится драматическое действие, и если бы вы попробовали сейчас сами сочинить рассказ, то, скорее всего, в нем обнаружился бы ряд вышеупомянутых компонентов без всякого сознательного усилия с вашей стороны.

Так же бессознательно мы отталкиваемся от знакомых сказок и рассказов, когда сочиняем "оригинальную" сказку для ребенка. В метафоре "Дар моря", которую мы приведем ниже, прослеживается явное сходство с сюжетом "Гадкого Утенка". Как ни странно, мы обратили на это внимание, только когда стали работать над этой главой, хотя наша сказка была придумана много раньше и, как нам тогда казалось, родилась спонтанно в ответ на необходимость без промедления помочь ребенку. Видимо, здесь действовало подсознание, отбирая те воспоминания, которые были наиболее эффективными в данной ситуации.

Точно то же произошло и с другим нашим рассказом "Слоненок Сэмми". Одна из наших знакомых сказала, что он напомнил ей историю слоненка Джумбо, чему мы искренне удивились и посмеялись.

Дар моря

Как-то поздним зимним вечером я пришла к знакомой. Нам нужно было кое-что выяснить по этой самой книге. Дверь мне открыла Шэн-нон, шестнадцатилетняя дочь хозяйки дома. Она сообщила, что мама задерживается и придет через час, а я могу подождать в гостиной. Все это было сказано довольно резким тоном. Я заметила, что Шэннон вот-вот расплачется. Голос у нее прерывался, в глазах стояли слезы. Когда я спросила, как прошел день, она выпалила, что провалилась на прослушивании, когда пробовалась на роль в школьном спектакле. А еще обиднее было то, что четверо из пяти претендентов в школьную труппу были приняты, а это означает, что отказали ей одной.

У Шэннон был детский церебральный паралич, правда, слабо выраженный. Речь у нее была нормальной, координация конечностей почти в норме, ходила она самостоятельно, но несколько приволакивая ноги. К менее видимым последствиям этого нарушения относятся ограниченная способность обучения и эмоционально-болезненное восприятие себя как инвалида, человека, отличного от других.

Уже стемнело. Мы сели у камина. Я подложила несколько поленьев, надеясь, что тепло и огонь камина помогут поднять девочке настроение, но я ошиблась. Ее речь перемежалась горькими фразами: "я никчемная", "я никуда не гожусь", "из меня никогда ничего не выйдет", "лучше бы я умерла".

Я знала Шэннон уже несколько лет и нередко видела ее в слезах после школы, где ее обзывали "калекой", "недоумком" или "чучелом". Каждый раз я пыталась утешить ее, подчеркивая ее достоинства, но все было напрасно. На этот раз я попыталась найти другой подход. Объяснив, что мне нужна ее помощь, я попросила послушать одну историю, якобы для нашей книги, и сказать, что она о ней думает. У меня с собой был портативный магнитофон для работы с ее матерью. Я предложила записать рассказ на кассету и обещала подарить ее девочке в награду за то, что она будет моей слушательницей. (Привожу дословную запись).

"Располагайся поудобнее, кажется, твой взор на чем-то задержался... что-то приятно притягивает твой взгляд... может, та ваза.

Не знаю, что получится, но попробуй закрыть глаза и дай свободу своему воображению, пока я говорю с тобой. ***{Пауза.)*** **Вот так, устраивайся поудобнее, чтобы чувствовать себя хорошо.**

Представь уютный камин... потрескивает огонь... тянет дымком... у камина лежат дрова. Скоро их используют хоть и для важного дела, но всего лишь раз, и забудут о них.

В этом потрескивании есть своя мелодия — тихая и понятная одному камину.

Ты смотришь на пляшущие язычки пламени, и в памяти всплывают приятные воспоминания...*[Долгая пауза].*

Давным-давно жили-были лес, дровосек и бревна. Среди бревен затесалась странная коряга, вызывая общие насмешки своим причудливым видом. Как ей было обидно!

Долго лежала коряга среди других бревен, горько размышляя, почему она не такая, как все. Все бревна как бревна, красавцы как на подбор, а она скрюченная, ободранная, кривая, ни красоты, ни проку. ***(Метафорический конфликт)***

И вот однажды расстроенная коряга оказалась в стопке поленьев, приготовленных для камина. Ей предстояло сгореть без следа, если не считать золы, Да и ту выметут, выкинут и позабудут. ***(Метафорический кризис)***

Но каким-то чудом эта участь ее миновала и она оказалась в грузовике, который ехал на мебельную фабрику. Была коряга в большой компании Других бревен и, как всегда, тут же нашлись и добрые и завистники. Вредных оказалось большинство, и они стали злословить и хихикать по поводу ее внешности. И так ей стало больно за все эти годы страданий и издевательств! ***(Бессознательные процессы)***

В довершение всех унижений грузовик неожиданно тряхнуло, коряга вылетела из кузова, закувыркалась по дороге и осталась одиноко лежать j обочины. Для чего жить, если даже на мебель не сгодилась! ***(Метафорический конфликт)***

Прошло время, и проезжавший мимо мусоросборщик подобрал корягу. Никому она, похоже, не

нужна, даже как топливо для камина. Погрузили ее вместе с другим мусором на баржу и поплыла она к самому глубокому месту, где обычно сбрасывали никому не нужный хлам. ***(Долгая пауза)***

А коряга все размышляла: неужели только для этого она появилась на свет! "Если это конец, — подумала она, — то хотя бы надо иметь мужество и выброситься самой... по своей воле... и уйти глубоко под воду по своему выбору ***(долгая пауза).*** **Так она и сделала, сама решив свою судьбу... и была немало озадачена и смущена, обнаружив, что не только не потонула, но, напротив, закачалась на волнах и даже поплыла своим особым стилем.**

(Осознание себя в новом качестве)

Оглянувшись вокруг, она увидела много интересного: раздуваемые ветром паруса лодки, пеликана, реющего над водой в поисках пищи, приятно и ласково шелестящие волны. И на душе у нее снова стало радостно. ***(Пауза.)*** **Так она плавала по волнам, пока ее не выбросило на берег. Опять безнадежность, так и придется лежать здесь, пока не сгниешь и не превратишься в труху. До чего же бессмысленной оказалась моя жизнь! Прогревшись на солнышке, коряга как-то незаметно уснула под равномерный шорох волн.**

(Аналогичные обучающие ситуации)

Пробудилась она от прикосновения чьих-то ласковых рук, которые ее подняли. Коряга увидела улыбающееся лицо человека, который с восторгом повторял: "Это просто чудо! Настоящее чудо!" На нее никто еще не смотрел с такой любовью... ***(пауза)...*** **и никогда она не слыхала такой похвалы в свой адрес...** ***(долгая пауза)...*** **и никто не держал ее в руках так осторожно и заботливо.** ***(Долгая пауза.)*** **Коряга была в полной растерянности, но ее ловко подхватили и доставили туда, где было много народа и все восхищались ее формой, ее неповторимостью, ее художественной ценностью.** ***(Долгая пауза.)*** **Она осторожно огляделась и увидела над дверью надпись, в которой говорилось что-то о кучках деревьев,** принесенных морем. Корягу поместили на стенд с надписью *"Дар моря "* и относились к ней с большим почтением. Мало того, было признано, что это самый прекрасный из всех принесенных морем деревянных даров!

(Осознание в новом качестве)

Корягу неоднократно представляли на разные конкурсы, и она завоевала огромное количество наград. Во всем мире отмечали ее изысканность и теплоту, и массу других удивительных качеств. Для коряги была сделана специальная подставка, на которой она счастливо покоилась, наблюдая радостно улыбающиеся

лица и вслушиваясь в восторженные похвалы посетителей, которые старались невзначай прикоснуться к ней, просто потрогать это дивное творение природы. "Сколько бедствий я перенесла, — думала коряга, — и все же в конце пути моя жизнь обрела смысл. До чего же мне хорошо и покойно!" *(Торжество)*

Реальная жизнь и литература как основы метафоры

Удачные и эффективные терапевтические метафоры можно строить на уже готовом литературном материале или на отложившейся в подсознании памяти о когда-то прочитанных или услышанных сюжетах. Другим источником создания абсолютно оригинальных метафор является сама повседневная жизнь. Попробуем сравнить эти два вида метафор.

Житейская основа

Трехногая собака

В течение десяти лет все знали Алленов как прекрасную семью. Их было четверо: отец, мать и две девочки, Санди и Мелисса, восьми и пяти лет. Неожиданно муж ушел из семьи и через две недели потребовал развод. Вот тогда-то его жена Джулия, симпатичная 28-летняя Женщина обратилась ко мне за помощью. Она жаловалась на потерю сна и аппетита, говорила о снедающей ее обиде и чувстве отверженности. "Во мне словно что-то надломилось" — повторяла Джулия. Девочки тоже очень тосковали по отцу.

На первом сеансе я попросила их нарисовать то, что они любят Девочки рисовали свои увлечения, друзей, домашних зверюшек, а на рисунках Джулии вся семья была изображена в полном составе. Вот тогда я и вспомнила случай, когда мне повстречалась трехногая собака, и я рассказала о ней матери и девочкам.

> "На прошлой неделе нам пришлось ехать на машине с моим сынишкой Кейси. Вдруг он меня окликает: "Мам, посмотри скорее туда! — и показывает налево. — Собака с тремя ногами!" А сам прямо рот открыл от изумления.
>
> "Вижу, — отвечаю я , — с тремя ногами, ну и что?"
>
> "Мам, ты только посмотри, что она выделывает, — возразил сын.— Гляди, с мячиком играет, побежала, а вот села, глянь-ка, кость грызет. Совсем как наша собака все делает, а у самой только три ноги. Как у нее получается?" ***(Пауза.)***

"Знаешь, Кейси, я думаю, она научилась обходиться без этой четвертой ноги. Вероятно, она поняла, что можно радоваться жизни и с тремя оставшимися ногами".

"А как ты думаешь, ей трудно было научиться?" — задал Кейси очередной вопрос.

"Думаю, что да, особенно вначале. Чтобы научиться чему-то новому, всегда нужно время. Зато если выучил, это будет с тобой навсегда".

Помолчав, Кейси поинтересовался, куда делась четвертая нога. "Нельзя знать наверняка,— ответила я. — Может, такой родилась или потеряла ногу, когда была щенком, а может, и недавно. Не это главное. Главное в том, что, потеряв нечто существенное, собака научилась по-новому использовать то, что осталось".

Мой ответ вполне удовлетворил Кейси, и он затих, удобно откинувшись на спинку сидения. Когда мы приехали домой, он тут же побежал к приятелю рассказать об удивительной собаке о тр^{ех} ногах".

Наши встречи с семейством продолжались в течение полугода. За это время было рассказано много других историй и метафор в качестве основного средства лечения. За это время Джулия устроилась на хорошую работу, начала подумывать о возобновлении занятий в колледже, что не помешало бы ее карьере. У нее появился поклонник и "рана стала затягиваться".

Состояние девочек значительно улучшилось уже в первые два месяца. Вернулись аппетит и сон. Правда, время от времени они жаловались на возвращение головных болей и болей в животе. Иногда отказывались идти в школу. Как выяснилось, все эти симтомы приходились на те дни, когда наведывался или звонил отец. Мне пришлось пригласить его вместе с девочками на сеанс семейной психотерапии

Это помогло ему в полной мере осознать свое место в жизни дочерей, й он постарался проявить всю свою заботу и любовь к девочкам.

Месяца через два после окончания лечения меня порадовала звонком Мелисса. Она восторженно рассказала, что у них во дворе появилась трехногая собака и они с Сенди подкармливают ее и обучают всяким "забавным штучкам".

Ванесса и ее сад

Социальные работники отправили ко мне на консультацию молодую пару и их приемную дочь Ванессу, девяти лет. Меньше чем за два года девочку трижды передавали из семьи в семью. У ее последних приемных родителей, третьих по счету, возникли осложнения личного характера, в связи с чем они не могли держать девочку у себя постоянно.

Во время беседы **с** девочкой я поинтересовалась **ее** вкусами и пристрастиями. Рассказывая **о** себе, Ванесса упомянула, что ей нравится работать в саду и что за эту работу ей каждую неделю платили определенную сумму. Это напомнило мне об одной истории, тоже связанной **с** садом, которая в чем-то совпадала с теперешним положением девочки.

"Года два тому назад мои соседи продали свой дом. На его месте предполагалось построить большой многоквартирный дом. Но пока

строительство не началось, обезлюдевший дом еще стоял на прежнем месте с заколоченными окнами. Заброшенные кусты и растения вокруг начали увядать без поливки. Я связалась с владельцами будущего строительного участка и получила разрешение выкопать и пересадить все, что мне нравится.

Я выбрала самое грустное и поникшее растение и перенесла его на новое место жительства, приговаривая, что хоть я и умею ухаживать за цветами, мне нужна и его помощь: пусть оно своими листиками говорит о самочувствии, как оно дало мне знать о своей беде в заброшенном саду.

Подобрав, как мне казалось, самое подходящее место, я обильно подкормила и полила растение. Но оно, похоже, не принялось, и вид У него был неважный. Тогда я пересадила его с затененного участка в просторный горшок. Прошло еще какое-то время, но цветок выглядел все таким же унылым. Мне стало грустно, и цветок был не веселее, словно говоря: "Настанет ли время, когда я подрасту и расцвету?"

Я обратила внимание Ванессы на мой любимый розовый куст, который дарил мне свои прекрасные цветы и радовал чудесным ароматом, и заметила с улыбкой:

"Трудно представить, что пришлось несколько раз пересаживать этот куст, прежде чем выбранное место пришлось ему по душе: и почва по вкусу, и солнышка в самый раз, и воды в меру, и подкормка в

65

норме. Я, конечно, советовалась со специалистами-садоводами. Нужно время, говорили они. Хорошо, что всегда есть способ дать знать о своем состоянии: от чего тебе лучше, а от чего хуже. Помощь всегда подоспеет, хотя поначалу кажется, что так и будешь уныло засыхать в горшке".

Ванесса лечилась у меня два месяца, до тех пор, пока не попала к новым приемным родителям. Их дом окружал большой сад, и я дала девочке черенки самых выносливых растений из моего сада. Истребить их практически невозможно, они выживают в любых условиях. Ванесса с радостью приняла черенки и взяла на себя полную ответственность за их дальнейшую судьбу. Теперь она знала, что в жизни растения пересадка — очень важный момент, и ему потребуется постоянная забота.

На этот раз после очередной "пересадки" сама Ванесса "прижилась". Девочка расцвела, окруженная заботой и любовью своих новых родителей. Много времени она проводила в саду, ухаживая за подаренными ей растениями.

В своей метафоре, построенной на факте из жизни, я как бы провела параллель между положением девочки и состоянием пересаженного мною куста, который стал для Ванессы олицетворением ее собственных бед. А мое общение с растением как с живым существом помогло девочке спокойно осмыслить свое положение и увидеть его не столь трагическим. Все это изменило ее жизненный настрой в положительном направлении, а когда жизнь ее устроилась, она словно постаралась закрепиться на новом месте, посадив мои черенки.

Для сравнения приводим еще две метафоры, но созданные не на реальных фактах, а придуманные.

Придуманная основа

Голубая Искорка

Как-то мне пришлось вести еженедельные занятия с небольшой детской группой, состоявшей из трех мальчиков и одной девочки в возрасте восьми и девяти лет. У детей были проблемы с поведением: недостаточная внимательность и чрезмерная подвижность, граничащие с патологией. Они и вправду минуты не могли посидеть спокойно, вертелись и ерзали как заведенные! При первой же встрече я выяснила, что всем им нравятся мультики (здесь и внимательность откуда-то появилась!) и все они в восторге от представлений в аква-парке, где не раз бывали. Перебивая друг друга, они восторженно рассказывали, как прыгали и кувыркались разные морские животные и рыбы. Поскольку дети сами занимались приблизительно тем же большую часть времени, я уже нащупала к ним подход. Я предложила им закрыть глаза и вообразить, что они смотрят мультфильм под названием "Приключения Голубой Искорки".

Речь шла об удивительной маленькой рыбке, которая так быстро двигала хвостиком и плавниками, что никто не мог ее догнать. Это неплохое свойство, если надо кого-то догнать или, наоборот, от кого-то удрать. Но беда в том, что Голубая Искорка не могла ни минуты оставаться на одном месте и поэтому у нее не было возможности полюбоваться красотой подводного мира. От этого ей становилось грустно, тем более что другие рыбы рассказывали о необыкновенных вещах, что встречаются на морском дне. Попробовала она плавать помедленнее, да куда там, словно неведомая сила мчит ее вперед!

В один прекрасный день Голубая Искорка углубилась в воспоминания и припомнилось ей время, когда и течение было помедленнее и вода поспокойнее. Она так и ощущала это медленное, ласкающее течение и совсем разомлела от своих мыслей. И вдруг заметила, что плавнички и хвостик стали двигаться медленнее! Рыбка пришла в восторг от своего открытия. Она решила проверить, не случайно ли это произошло. Снова подумала о тихом ласковом течении, и снова сбавила скорость. Получилось! Тут она не спеша подплыла к стайке рыбок и вместе с ними стала любоваться лежавшим на дне сундуком с сокровищами. Другим рыбкам тоже было приятно, что Голубая Искорка может теперь играть вместе с ними и узнавать много интересного.

Эта история, как и многие другие, стала составной частью моих занятий с детьми, которые продолжались в течение восьми месяцев. В результате их поведение заметно исправилось: они стали более внимательными в школе и научились лучше ладить со сверстниками.

Произведение искусства

Одиннадцатилетняя Кэри оказалась в центре сражения, которое вели ее родители за право опеки над девочкой. Поскольку уступать не хотел никто и страсти не утихали, пришлось прибегнуть к терапии, чтобы помочь Кэри сохранить чувство достоинства и самоценности в этой нелегкой для нее ситуации.

На одном из сеансов девочка услышала рассказ о прекрасном произведении искусства, о шедевре, который был выставлен для прода-

жи на аукционе. Подробно описывались его неповторимость и красота. Сам процесс торгов в метафорической форме передавал атмосферу той войны, которую родители вели за девочку и свидетелем которой она была. Чтобы убедить Кэри в том, что, невзирая на все дрязги, родители любят ее, в истории было сказано: "Хотя все набавляли цену, чтобы завладеть произведением искусства, делали они это потому, что им действительно нравилась эта вещь и каждому хотелось, чтобы она украшала именно его дом".

Таким образом подчеркивалось, что шедевр остается шедевром, кому бы он ни принадлежал.

Часть вторая

СОЗДАНИЕ ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТАФОР

4. СБОР ИНФОРМАЦИИ

Когда я была еще маленькая, моя бабушка решила связать скатерть. Я с интересом наблюдала, как она собирает все нужное для работы в красивую корзинку из соломки: большой клубок ниток бежевого цвета, крючок, ножницы и рисунок узора. Я попросила научить меня всему, что она умеет, и бабушка согласно кивнула головой.

Умение создавать терапевтические метафоры приходит не сразу, оно накапливается с опытом. Главное здесь — улавливать, разузнавать и перерабатывать в метафору различного рода сведения о клиенте. Эта информация может быть получена через сенсорные и речевые системы как прямым, так и косвенным путем.

Выявление и утилизация положительных впечатлений

Возможно, самое главное для терапевта — выявить положительные впечатления ребенка: его увлечения, любимые фильмы, героев мультипликационных фильмов, друзей, любимых животных, приятные события, воспоминания и тому подобное, короче, все, что оставило в ребенке благотворный след. Такой подход отличается от традиционного, когда в центре внимания врача находится само

заболевание. Как терапевты, мы вполне осознаем силу воздействия горьких воспоминаний и душевных травм, но как-то приуменьшаем или вовсе не замечаем, что не меньшей силой обладают положительные эмоции. Наша практика показывает, что порой полезно и для врача, и для ребенка отвлечься от негатива и для равновесия поинтересоваться приятной стороной жизни ребенка. Эти положительные ассоциации станут для терапевта чем-то вроде "входного билета" в неповторимый внутренний мир ребенка с его богатыми возможностями. Кроме того, они послужат "каркасом" для метафоры, подсказав знакомые ребенку события и обстоятельства.

Опираясь на факты собственной жизни, Эриксон умело и очень человечно использовал эту сторону жизни в своей терапевтической практике. В биографическом очерке об Эриксоне Росси описывает, как Эриксон поднял себя на ноги после полного паралича в возрасте 17 лет, в результате полиомиелита. Удалось ему это с помощью сенсорной памяти:

> **"В последовавшие затем [за болезнью] недели и месяцы Милтон перебрал отпечатавшиеся в памяти чувственные ощущения, чтобы заново научиться двигаться. Часами он смотрел, например, на руку, пытаясь вспомнить ощущение в руке, когда она держит вилы. Понемногу пальцы стали едва заметно и не в лад подергиваться и шевелиться. Эриксон не сдавался, движения стали заметнее и согласованнее, он уже мог сознательно управлять ими. Надо вспомнить, как рука держится за сук? Что делают ноги, ступни и пальцы ног, когда лезешь на дерево?"**

Росси публикует разговор с Эриксоном, в котором выясняет, как происходил процесс реабилитации.

Росси (Р): Во время самореабилитации между 17 и 19 годами ты учился на своем прошлом опыте, используя воображение для воссоздания того же результата, что достигается с помощью реального физического усилия.
Эриксон (Э): Скорее *напрягая память,* а не воображение. Мы ведь хорошо помним вкус разных продуктов, например, холодок на языке от мятных таблеток. В детстве я любил лазить по деревьям и прыгать с ветки на ветку. Вот я и вспомнил все те выкрутасы, чтобы почувствовать движения, доступные только упругим мышцам. Р: Ты активизировал реальные воспоминания детства, чтобы определить, насколько ты можешь управлять своими мышечными движениями и как восстановить эту способность полностью. Э: Да, нужна действенная память. В восемнадцатилетнем возрасте мне пришлось восстановить в памяти все мои детские движения, чтобы заново научиться управлять своим телом.

Естественно, что Эриксон постарался использовать свой поразительный личный опыт в работе с пациентами. Это был один из тех подходов, которые в совокупности позволили Эриксону создать новую парадигму в терапии, когда центр тяжести был перенесен с патологии на потенциальные ресурсы.

Приводим краткий диалог врача и ребенка, иллюстрирующий процесс восстановления в памяти положительного опыта.

В семье с двумя детьми двенадцатилетняя Полана была младшей. Родители отзывались о ней как об "идеальном ребенке с ровным и предсказуемым поведением". В школе она была лучшей ученицей и хорошо ладила со сверстниками. Все изменилось несколько недель тому назад, когда старший брат решительно ушел из дома, разругавшись в пух и прах с отцом. Полана потеряла аппетит, стала плохо спать. Исчезло ее прежнее усердие, домашние задания

оставались невыполненными, а в школе, как жаловались учителя, она все время "витала в облаках".

Выслушав родителей, терапевт встретился с девочкой наедине.

Терапевт (Т): Времени прошло немного, а какие значительные перемены в твоей жизни!

Полана (Р): Да, я так скучаю по Бобби. Я так беспокоюсь за него, что с ним. От него было только два звонка с тех пор, как он ушел, а я оба раза была в школе. ***[Полана начинает плакать.]***

[Каждый раз, вспоминая Бобби, Полана снова переживает ту ужасную ночь, когда папа и Бобби кричали друг на друга, грохали стульями и хлопали дверьми. Она никогда раньше не видела их в таком гневе.]

Т: Как ты думаешь, от чего тебе стало бы легче?

Р: Если бы Бобби был здесь, прямо сейчас ***[плачет].***

Т: Допустим, он здесь, что было бы тогда, что бы ты почувствовала?

Р: Бобби бы крепко обнял меня и сказал, что никогда больше не уйдет. Мне было бы так хорошо внутри ***[почти перестает плакать].***

Т: А есть в твоей жизни еще что-нибудь, от чего тебе делается хорошо внутри?

Р: **Я** очень музыку люблю. Вы об этом?

Т: Угу ***(утвердительно кивает головой).*** А что еще помимо музыки?

П: Мой песик Педлз, он такой глупыш ... А еще мама учила меня шить на машинке, и я придумала себе платье — до того, как Бобби ушел ***[снова грустнеет].***

[Чтобы упоминание о брате не привело девочку вновь в негативное состояние, терапевт предпринимает отвлекающий маневр и быстро бросает девочке фломастер со словами, что через минуту он ей пригодится, потому что она будет рисовать.]

Ф: Молодец, Полана, ловко поймала! А что тебе особенно нравится в музыке?

П: ***[Лицо проясняется.]*** **Когда я *слышу* мою любимую группу, я начинаю *приплясывать* под музыку, это так *здорова.* Больше ни о чем *не хочется думать. [Терапевт определяет сенсорные ресурсы как кинестетические и слуховые.]***

Надо отметить, что необходимая положительная информация "добывается" очень ненавязчиво, и процесс этот нельзя изобразить в виде схемы, которая годится на все случаи жизни. Терапевту не всегда удается с первых вопросов пробудить в ребенке нужные воспоминания. У нас на лечении был один мальчик в состоянии глубокой депрессии, который вначале не мог вспомнить ничего радостного в своей жизни. Использовав более тонкую тактику, мы стали задавать ребенку "наводящие" вопросы, пытаясь вызвать какие-нибудь специфические ассоциации в его памяти. Вдруг он воскликнул: "Звук дождя! Я люблю слушать, как дождь барабанит по крыше!"

Приводим пример терапевтической метафоры, придуманной на основе собранной информации.

Бобби и магазин игрушек

Моя встреча с Бобби произошла несколько лет назад, когда ему было два с половиной года. В то время ко мне ходила лечиться Аннет, его мама. Когда малыша не с кем было оставить, она приводила его с собой. Отец ушел из семьи

сразу же после рождения сына, что и вызвало у Аннет глубокую клиническую депрессию. Лечение шло успешно, и депрессию удалось снять. Через пару лет Аннет снова заглянула ко мне проконсультироваться насчет кое-каких воспитательных проблем с Бобби. На этот раз мы быстро с ними справились.

Подрастая, Бобби стал обвинять маму в уходе отца. И вот мать с сыном вновь появились в моем кабинете. Мальчику уже было девять лет, и Аннет была серьезно напутана внезапными приступами, когда мальчик разражался рыданиями, переходившими затем в истерические крики и необузданные припадки злобы и ярости. В эти моменты никакие уговоры не действовали, мальчик просто ни на что не реагировал. Но по многим косвенным признакам было ясно, что Бобби тоскует по отцу, хотя на словах он в этом не признавался. Мальчик замыкался всякий раз, когда я пыталась завести речь об отце.

От Бобби я узнала, что у него есть собака, что он любит мягкие игрушки и с удовольствием разглядывает витрины магазина игрушек, расположенного недалеко от дома. Исходя из этой информации, я придумала историю про удивительный магазин игрушек, где на полках сидели игрушечные собачки и поджидали, когда их кто-нибудь купит и заберет к себе домой. Одних собачек покупали дети, за другими приходили вместе мужчина и женщина, для третьих хозяином становился один мужчина, а четвертые доставались одной женщине. По ночам собачки обсуждали на своем собачьем языке, в какую семью каждая мечтает попасть.

"Я хочу туда, где весело", — заявила одна собачка.

"Мне хотелось бы туда, где есть мама", — объяснила другая. А третья грустно промолвила: "Я буду рада любому, то полюбит меня и будет обо мне заботиться".

Но один песик был твердо убежден, что счастье ждет его только в той семье, где есть папа и мама, а на другое он не согласен. Как-то подошла к нему девочка и хотела взять его с собой, но у песика сделался такой несчастный вид, что девочка тут же передумала. Зашла как-то в магазин женщина и тоже залюбовалась песиком, но у того сделалась такая злобная морда, что женщина проворно отошла и выбрала другую игрушку. Постепенно всех собачек раскупили и осталась только одна, та самая, что мечтала о доме с мамой и папой.

Однажды живший на соседней полке игрушечный волшебник заметил: "Надо как-то решать твою проблему, иначе так и будешь тосковать на полке до конца своих собачьих дней. Знаешь, отложи-ка в сторону все свои горести и печали и вспомни свое собачье детство, как ты тогда умел беззаветно и без разбору любить. С чего это ты так держишься за свой единственный выбор? Давай обратимся к моей волшебной палочке, и она подскажет, что делать. Моя палочка никогда не грустит и не злится, от этого в конце концов можно устать и тогда не сможешь подняться и творить чудеса. Я коснусь тебя палочкой и ты поймешь, что жить надо с тем, кто тебя *любит"*.

Помимо других подобных метафор я использовала в лечении само поведение мальчика. Не укоряя его, я заметила, что он мог бы кричать, визжать и злиться *получше,* и дала ему задание. По вечерам он должен встать перед зеркалом и включить магнитофон. Сначала надо сделать очень грустное лицо, сопровождая это соответствующими звуками. Затем надо определить, в каких частях тела печали больше, а в каких меньше. Такие же инструкции были даны в отношении чувства гнева.

Через две недели мать сообщила, что сын прямо-таки благоговейно выполняет мои предписания, без всякого понукания. Непроизвольные приступы эмоций в целом прекратились. Правда, однажды, когда они с Бобби были в гостиной, мальчуган принялся за старое. Мать нервно спросила: "Бобби, с тобой

все в порядке?" Внезапно прервавшись, сынишка улыбнулся и бодро объяснил: "Все о'кей, мам, я просто упражняюсь, как велела доктор". Постепенно мальчик осознал ценность своего дома — такого, какой он есть, с одной мамой. Эмоциональные вспышки прекратились, а энергия находила нормальный выход в обычных мальчишечьих забавах.

Распознавание и утилизация минимальных сигналов

Вязальный крючок осторожно переплетал нити, и вот в ее шевелящихся пальцах словно по волшебству стало возникать узорное кружево. Смогу ли я когда-нибудь так же легко творить чудо?

Умение распознавать минимальные сигналы, т.е. незначительно выраженные поведенческие реакции ребенка, помогает терапевту создавать метафору, наиболее правдоподобную и доходчивую для данного ребенка. Минимальные сигналы, выраженные и не выраженные словесно (т.е. сознательные и бессознательные), могут указать на ориентацию чувственного восприятия ребенка. Они как бы являются тканевой основой для будущей метафоры.

Для получения наибольшего лечебного эффекта один и тот же рассказ можно изложить по-разному, учитывая особенности языка и чувственного восприятия каждого отдельного ребенка. Для непосвященного все эти варианты покажутся похожими друг на друга, но наметанный глаз заметит существенные и выраженные различия.

Что же такое минимальные сигналы? На протяжении всей жизни нам приходится реагировать с помощью минимальных сигналов и улавливать подобные сигналы окружающих. Самым ярким примером в этом отношении являются родители. С первых же дней появления на свет их ребенка они учатся читать и запоминать большое количество самых разнообразных сигналов. Если быть точным, ребенок учится общаться с матерью еще во внутриутробном состоянии. Мать ощущает его движения, рост, развитие и понимает, когда ему хорошо, а когда он беспокоен. С рождением ребенка родителям приходится овладевать совершенно новым видом языка.

Еще не обладая речевыми способностями, младенец сообщает о себе, своих ощущениях и желаниях с помощью целого набора сигналов, которые изменяются и усложняются с развитием и ростом ребенка.

Школьным преподавателям тоже приходится иметь дело с минимальными сигналами. Учитель сразу видит, когда с ребенком что-то неладно, когда он с неохотой принимает участие в общей работе класса или, наоборот, слишком покорно подчиняется всем требованиям учителя, но за этой покорностью скрывается беззащитность. Внимательный преподаватель всегда обратит внимание на залившееся краской лицо ребенка, его моргающие глазки, изменившийся голос, ускоренное или прерывистое дыхание. Заметив, например, у ребенка признаки астматического дыхания, терапевт сможет научить его правильно и удобно дышать. Если у ребенка торопливая, напряженная речь, терапевт может сам воспроизвести эту манеру говорить, чтобы ощутить, что в данный момент переживает ребенок.

Когда ребенка приводят к врачу, он понимает, что у него проблема. Однако, когда я спрашиваю: "А ты знаешь, зачем тебя ко мне привели?" — он отвечает:

"Представления не имею. У меня все прекрасно". А у самого глаза уставились в пол, дыхание поверхностное, сидит, забившись в уголок дивана и стиснув руки на коленях. Подметив все это, я могу сама опустить глаза, съежиться в другом углу дивана, воспроизвести такую же манеру дыхания, чтобы, перенеся на себя все особенности поведения, понять, что творится с ребенком. Я связываюсь с его подсознанием и передаю, что *я все вижу, все слышу, испытываю то же самое, понимаю, что значит оказаться в таком положении.* Я расскажу ему историю, в которой выражу то, что чувствует ребенок, основываясь на моем собственном ощущении его состояния, и помогу ему преодолеть свою неловкость.

"Я вот тебя слушаю, а сама вспомнила, как однажды я гостила у подруги, и вдруг началась гроза. Ее маленькая собачка, вся дрожа от страха, забилась в уголок дивана и при каждом блеске молнии и раскате грома опускала глаза, еще больше вжимаясь в диван и прикрывая уши лапами". Дальше я введу в рассказ элементы спокойствия и безопасности, пока не увижу, что ребенок расслабился и готов к искреннему разговору.

Формально значение минимальных сигналов было признано в шестидесятых годах с возникновением телесной терапии. Свои подходы к пониманию и утилизации минимальных сигналов были найдены Эриксоном и его учениками. Работу в этом направлении Эриксон начал задолго до общего увлечения телесной терапией. Причем и здесь он опирался на опыт своего детства и отрочества. В каком-то смысле он просто развил и отточил те способности, которые ему были присущи с детства.

По словам Росси, уже в раннем детстве у Эриксона были заметны "органические отличия и измененные восприятия". Он не различал цветов, звуковых тональностей, ритма и мелодики слова. Его детская любознательность в значительной степени подстегивалась тем, что, видимо, его восприятие мира заметно отличалось от всех прочих. Так он начал свою "исследовательскую" деятельность, чтобы выяснить, как другие люди воспринимают окружающий мир и взаимодействуют с ним. Вот здесь и проявилась его врожденная наблюдательность, которая сослужила ему великую службу в преодолении последствий полиомиелита. Помимо обращения к памяти и прошлым ассоциациям, Эриксону в его реабилитации помогла способность отмечать и утилизировать естественно возникающие вокруг *минимальные сигналы.* Вот что рассказывает Росси:

> "История выздоровления Милтона — один из самых удивительных случаев самопомощи и открытий из всего, что мне когда-либо довелось слышать. Он очнулся после тех трех дней почти полностью парализованным: он мог слышать, видеть и двигать глазами; говорил с огромным трудом, но не мог пошевелить и пальцем. В сельской местности, где жила тогда семья, не было никаких медицинских возможностей для реабилитации, и все считали, что он так и останется неподвижным до конца своих дней. Но проницательный ум Эриксона начал свою исследовательскую работу. Прикованный к постели, он придумал для себя игру, отгадывая смысл раздававшихся вокруг звуков. По тому, как закрылась дверь амбара и по скорости приближавшихся к дому шагов, юноша мог определить, кто сейчас войдет и в каком настроении".

На трудном пути к реабилитации решающую роль сыграла способность Милтона утилизировать минимальные сигналы собственного тела. Росси продолжает рассказывать:

"Затем пришел тот поворотный день, когда все члены семьи ушли из дома по делам, забыв, что Милтон остался сидеть привязанным к своему креслу-качалке. (В сиденье кресла была вырезана дырка, и оно служило чем-то вроде туалета.) Качалка стояла где-то посередине комнаты, и Милтон со страстной надеждой смотрел в сторону окна, мечтая хоть одним глазком взглянуть на ферму и ее жизнь. Так он сидел, охваченный этим тайным желанием, внешне неподвижный, ***как вдруг заметил, что кресло слегка качнулось...*** Возможно, для многих из нас это движение осталось бы незамеченным, но для семнадцатилетнего юноши это было началом лихорадочного периода исследования и открытия самого себя".

Именно в этот "лихорадочный период" Милтон призвал на помощь свою чувственную память, чтобы восстановить мышечную подвижность. Эриксон интуитивно понял, что этого недостаточно, чтобы встать на ноги, и стал пристально и ежедневно наблюдать за своей младшей сестренкой, которая только начинала учиться ходить. Он подмечал и воспроизводил все микродвижения, сопутствующие более заметным движениям при вставании, стоянии и ходьбе. Рассказывает Эриксон:

"Я научился вставать, наблюдая, как это делает моя сестренка: использует обе руки для опоры, высвобождает зацепившиеся одна за другую ноги, опирается на коленки, переносит тяжесть на одну руку и ладонь, встает. Раскачивается вперед, назад, чтобы удержать равновесие. Пробует сгибать колено, сохраняя равновесие. Когда тело приобретает устойчивость, подается всем корпусом вперед. Выставляет вперед руку и плечо, удерживая равновесие. Выставляет вперед одну ногу. Падает. Начинает сначала".

Одиннадцать месяцев бился Эриксон за право жить нормальной жизнью. Осенью он пришел на свои первые занятия в колледже на костылях, а к следующему учебному году уже ходил самостоятельно, хотя заметно прихрамывая.

Позднее Эриксон еще больше развил наблюдательность в своей клинической работе, открыв новую, плодотворную эру в психотерапии. Ввиду особой ценности вклада Эриксона в области использования минимальных сигналов, мы вкратце расскажем о его работе в этом направлении.

Одним из самых ярких примеров можно назвать использование Эриксоном приемов пантомимы для наведения гипнотического транса. В 1959 году ему пришлось заниматься с группой в Мехико. Для демонстрации гипноза в качестве объекта внушения ему был предложен человек, не знавший ни слова на английском, а Эриксон не знал и не понимал испанского. Эриксону удалось наладить с ним контакт и ввести его в состояние транса исключительно с помощью несловесных, телесных и поведенческих минимальных сигналов. Подобные случаи привели Эриксона к заключению:

"Существует параллелизм мыслей и восприятия, передаваемый не словесными, озвученными реакциями, а ***поведенческими проявлениями, которые либо не улавливаются, либо не принимаются во внимание сознательным уровнем мышления ' . [Курсив наш — Авт.]***

Эриксон описывает еще один случай, когда во время демонстрационного сеанса гипноза он опирался в основном на использование минимальных сигналов. Он улавливал настолько тонкие изменения в поведении гипнотизируемого, что ни участник демонстрации, ни зрители не смогли понять, как наступил транс. Понадобилось несколько раз просмотреть видеозапись сеанса, чтобы уловить взаимодействие вербальных и невербальных сигналов, с

помощью которых было достигнуто состояние гипноза. Словесная запись сеанса состояла из бесконечных повторов и выглядела довольно бессмысленной, о чем сообщили ученики, которые не присутствовали на сеансе и просматривали его видеозапись.

В другой статье, написанной в шестидесятых годах и впервые опубликованной в 1980 году, с присущим ему остроумием Эриксон рассказывает о своем замешательстве, когда при звуках мелодии одноклассники стали непонятно хлопать руками и притопывать ногами (сам Эриксон был лишен чувства ритма). Еще больше его сбила с толку их странная манера дышать, когда они открывали рты, чтобы запеть (Эриксон был лишен слуха). Эриксон особенно заинтересовался дыхательными моделями. Еще будучи подростком, он уже отметил заразительность "гудения" и зевоты, и от случая к случаю вызывал то или другое у своих одноклассников. В колледже он еще более укрепился в своем выводе, что манера дыхания — очень важная, хотя и редко принимаемая во внимание характеристика поведения.

> "Когда мне пришлось впервые иметь дело с заикой, я был поражен разницей в манере дыхания, ***когда он только собирался сказать*** и ***когда он говорил.*** Мне особенно стало не по себе, когда пару раз, по возможности точно воспроизведя манеру дыхания заики, я добился того, что читавший вслух одноклассник стал запинаться и спотыкаться. Это меня напугало, и я оставил затею, еще больше убедившись, что, ***сами того не сознавая, люди общаются друг с другом на "дыхательных" уровнях восприятия. [Курсив наш. — Авт.]***

В практике гипнотерапевта "дыхательные модели Эриксона" стали со временем так же знамениты, как и его глаза. Кроме того, Эриксон вел наблюдения за тем, как люди улавливают минимальные сигналы и реагируют на них в обыденной жизни, отмечая их значение для развития памяти. Подчеркивая двоякую направленность минимальных сигналов в отношениях врача и пациента, Эриксон предупреждал о том, что своими минимальными сигналами терапевт может ненамеренно повлиять на реакции больного.

Содержащиеся в работах Эриксона обобщения и эмпирические данные дают богатый материал для понимания динамичного взаимодействия невербальных и вербальных сторон поведения во взаимоотношениях терапевта и клиента. В приведенном ниже примере мы хотим еще раз подчеркнуть важность понимания минимальных сигналов и умение тут же перевести их в метафорическую форму для ребенка.

Одеяло из мягких зверюшек для Мики

Шестилетний Мики притих в большом коричневом кресле, собрав вокруг себя кучу мягких зверюшек (которых всегда полно в моем кабинете), так что они словно одеялом прикрывали его до самого подбородка. Это был не первый сеанс. Я уже несколько месяцев работала с Мики и его родителями, и у нас установился неплохой контакт. Живой и любознательный, Мики во время сеансов вел себя бойко, говорил без умолку, поэтому его теперешнее поведение было необычным.

За несколько недель до этого сеанса сестренка Мики, Джейн, двух с половиной лет, показала ему, как нанятая присматривать за детьми женщина "тыкала ей авторучкой вот сюда" (и показала на задний проход). Мики тут же сообщил обо всем матери, соответствующие власти тоже были поставлены в известность. Мать рассказала, что Мики ужасно разозлился и расстроился из-за того, что женщина, которой он доверял, обидела его сестренку. Был проведен ряд сеансов психотерапии с Джейн, чтобы помочь ей оправиться после

случившегося. Вскоре девочка вернулась в нормальное состояние и стала "той же забавной хохотушкой, что была и раньше", как сообщил отец.

С Мики дело осложнилось. По словам матери, после этого события он не желал оставаться ни с кем, кроме нее или отца. Он даже к друзьям не хотел ходить в гости без матери. "Этот случай подорвал в нем чувство доверия", — подытожила мать.

По ходу сеанса мы с Мики всегда садились слегка перекусить. В отличие от обычного восторга, с каким он принимал от меня стакан молока и шоколадное печенье, на этот раз он заколебался и как-то весь напрягся, когда я придвинулась к нему. Среди уютных мягких игрушек, укрывавших Мики, был симпатичный черно-рыжий котенок. Он-то и подсказал мне тему для рассказа. Между прочим, всех зверюшек можно было надевать на руку — двигаясь, они становились как живые.

Я надела котенка на правую руку, погладила левой и спросила у Мики, не рассказывала ли я ему о котенке, который как-то забрел ко мне во двор. "Нет", — ответил он, отрицательно качнув головой.

"Тогда слушай, — начала я спокойным размеренным голосом. — Однажды, когда я сидела у себя дома, за дверью послышался плач котенка. Я выглянула во двор, а он там и сидит, такой маленький, хорошенький и весь в полосочку. Я наклонилась, чтобы его поднять, а он оскалил зубки и громко зашипел. *[Я изобразила шипение, и котенок на моей руке задвигался.] ў* тут же отступила назад, понимая, что котенок напуган и таким образом пытается защитить себя. Я вернулась в дом и вынесла котенку молочка *[Котенок у меня на руке дотронулся лапкой до микиного стакана с молоком, что стоял на столе]*. Поставив блюдце на крылечко, я спряталась за угол и стала ждать. Скоро котенок вылез из-под крыльца, подошел к молоку и стал его лакать. *[Я приблизила игрушечного котенка к молоку Мики]*. Я снова склонилась к котенку и, дотронувшись до блюдца, дала ему знать, что он в безопасности, и снова отошла. Наконец, я опустилась на корточки и протянула к котенку руку, чтобы он ее понюхал. На этот раз котенок лизнул мне руку и доверчиво поднял на меня глаза. Наверное, что-то сильно напутало котенка, вот он и научился защищаться, шипя и топорща шерстку. Должно быть, он так перепутался, что разучился доверять. Для котеночка было важно *снова научиться доверять.*

Мики увлеченно слушал мой короткий рассказ, наблюдая за движениями котенка на моей руке. Когда я закончила, он глубоко вздохнул, откинулся в кресле и улыбнулся. Через несколько мгновений он выбрал среди игрушек большого моржа, надел его на руку и стал за него говорить. Затем он положил моржа и надел на одну руку черного медвежонка, а на другую коричневого медведя, а мне велел взять самого большого мишку. Он все больше оживлялся и скоро стал вовсю командовать мною. Когда к концу сеанса за мальчиком пришла мама, Мики с трудом удалось оторвать от игры. Он спросил у нее, можно ли ему еще прийти поиграть со зверюшками, и когда мама ответила утвердительно, Мики согласился остаться со мной на весь день.

Определение и утилизация сенсорных предпочтений

Уловив сомнение, видимо, отразившееся на моем лице, бабушка достала еще один вязальный крючок и моточек пряжи и стала показывать, как надо правильно держать крючок и нить, как начать мое первое в жизни вязание.

Каждый человек общается с окружающим миром, воспринимает и изучает его с помощью пяти чувств, или сенсорных систем: зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса. На ранних этапах своего развития, ребенок узнает окружающий мир и приобретает первые навыки главным образом с их помощью. Сенсорно-двигательный период развития формирует и эмоционально окрашивает весь последующий процесс познания. Передавая информацию в мозг, наши ощущения непосредственно влияют на общий уровень интеллекта.

В идеале желательно, чтобы все сенсорные процессы развивались синхронно, сбалансировано. Однако каждый ребенок по-своему приобретает индивидуальный жизненный опыт, который в сочетании с врожденными индивидуальными особенностями определяет его сенсорную ориентацию, т.е. при выполнении какой-либо познавательной задачи или расширении опыта предпочтение отдается одной из сенсорных систем.

Например, при восприятии музыки ребенок *в первую очередь* полагается на свой слух, при чтении — на зрение. Это типичное и предсказуемое предпочтение. Но есть дети, воспринимающие музыку кинестетически, т.е. они *в первую очередь* реагируют на ее ритм, на ее взаимодействие с собственными двигательными импульсами. Читать они могут предпочесть вслух, а не глазами — т.е. для них озвученное слово воспринимается легче, чем изображенное.

Подчеркивая словосочетание *"в первую очередь "* мы хотим напомнить, что в таком сложном опыте, как чтение или восприятие музыки, участвуют на разных уровнях сознания все сенсорные системы. Однако какая-то одна доминирует. Это замечают и учителя, и родители. Один ребенок лучше воспринимает объяснение нового понятия на слух, а другому нужно нарисовать диаграмму или показать иллюстрацию.

Но если чувственная ориентация становится чересчур однобокой и вызывает *нарушение сенсорного равновесия,* тогда возникает проблема — эмоциональная, поведенческая или психосоматическая. У ребенка, *предпочитающего* читать вслух нарушается сенсорное равновесие, если он может читать *только* вслух. Здесь предпочтение приобретает застывшую, фиксированную форму реагирования, сужая для ребенка возможности выбора и разнообразие опыта. Последствия такого нарушения особенно заметны при обучении детей с физическими недостатками, поскольку у них другой уровень чувственного восприятия окружающего мира. Недостаточность познавательной и двигательной активности у таких детей ведет к эмоциональному и поведенческому разладу.

Как мишка учил Мэри правописанию

Восьмилетняя Мэри была очень робкой и молчаливой девочкой. Пришедшая с ней мама рассказала, что у Мэри проблемы с правописанием, хотя по другим предметам она занималась очень хорошо. Мать опасалась, что полное отсутствие прогресса в правописании, несмотря на все старания Мери, может эмоционально повлиять на девочку и, как следствие, на ее успеваемость по другим предметам. Приглашение репетитора тоже не помогло делу, и на школьном совете было решено проконсультировать девочку у психотерапевта.

Мне с трудом удалось вытянуть из Мэри очень скудную информацию: она любила плюшевых медведей и дома у нее была целая коллекция мохнатых любимцев. У Мэри было сильно развито зрительное восприятие, она живо описывала мне каждого из своих мишек. Слуховое восприятие было развито меньше. Проблема заключалась в том, что преподавательница обращала больше внимания на *фонетику,* без конца внушая девочке, что "надо *слышать,* как *звучит*

слово", тогда только научишься правильно писать. А Мэри нужно было *увидеть* слово, чтобы запомнить, как оно *выглядит* в правильном написании.

Я предложила Мэри выбрать наугад какое-нибудь слово и представить, что она *видит* его изображенным на грудке своего любимого мишки, словно это надпись на майке. Интересно, что первым ей пришло на ум слово *"легко "*. Мэри закрыла глаза и с радостью обнаружила, что видит это слово на мишке. Поскольку переучить учительницу не представлялось возможным, мы решили: пусть эта игра будет нашей тайной. Каждый вечер косолапый помощник усердно демонстрировал новые слова для Мэри.

Управившись с орфографией, мы занялись развитием слуховой системы. Выяснилось, что девочка любит слушать звуки моря, а еще ей нравится, как щебечет ее попугайчик. Все это удалось использовать при создании метафор, послуживших укреплению и обогащению ее слухового восприятия.

Мы пришли к выводу, что при нарушениях эмоционального и поведенческого характера терапевту стоит обратить внимание на состояние сенсорной интеграции или *сенсорной синхронности*. Этот момент важен для установления диагноза и одновременно служит ценным подспорьем в решении основной проблемы.

Первым использовал сенсорную динамику в терапии Эриксон, и не только как клиническое средство в работе с физически неполноценными пациентами, а как обычное средство, входящее на равных в общий арсенал терапии. Будучи сам, по словам Росси, "визуальным типом" человека, Эриксон, как правило, исследовал ранние воспоминания пациента, чтобы установить, принадлежит ли он "преимущественно к зрительному или слуховому типу". Он использовал эту предрасположенность при введении клиента в транс с целью разрешения его проблемы. Эриксон рассказывает о человеке, которого мучили постоянные боли. Отвлечься от них ему удавалось, сосредоточив все свои мысли на воспоминании стрекота кузнечиков, которому он всегда радовался в детстве.

В работе со своими пациентами Эриксон часто использовал методику, проверенную на себе самом. Последние два десятилетия жизни боль почти не покидала Эриксона и, чтобы справиться с нею, он призывал на помощь свою память и любимые сенсорные воспоминания.

"Я пытался вызвать в памяти то ощущение далекого детства, когда, вытянув вперед руки, я лежал ничком на чудесной лужайке. Мне казалось, что и руки у меня стали меньше, как у ребенка. Я засыпал, возвращаясь снова в дни детства, когда, лежа на животе на верхушке холма, я смотрел вниз на зеленые луга и поля. Их вид был таким прекрасным и вызывал в душе чувство бесконечного блаженства и покоя. Я видел, как покорно колышется трава под дуновением легкого ветерка".

Последователи Эриксона обобщили и систематизировали его опыт первооткрывателя в области утилизации сенсорной динамики в терапевтической практике.

Работая с детьми, мы сосредоточились на сенсорной синхронности, полагая, что в ней таятся богатые внутренние ресурсы, которые должны быть доступны каждому ребенку. Этот "бесценный клад" может открыться ребенку в рассказах терапевта. Устные сказания всегда были древней традицией в культурах разных народов, отражая богатство, поэзию и чувственную насыщенность языка. В отличие от древних сказителей, создававших классические произведения, передаваемые из поколения в поколение, рассказчик-терапевт создает свои метафоры по "индивидуальной мерке", используя особенности личностного и психодинамического развития ребенка. А отправным пунктом для создания таких целевых метафор является умение

определить чувственную ориентацию ребенка, которая является одним из проявлений его неуловимого внутреннего мира.

5. ДЕТСКИЙ ЯЗЫК И КАК ЕГО ИЗУЧИТЬ

*Вначале крючок не слушался меня и петли все время путались. "Как трудно! Я, наверное, никогда не научусь * — уныло заключила я. "Все получится ", — ласково утешила меня бабушка.*

Языковые сигналы: сознательная коммуникативная система?

Если, оказавшись за рубежом, вы приветствуете местного жителя на его родном языке, выражая тем самым уважение к его стране, вы можете рассчитывать на душевный отклик. Напротив, незнание языка страны пребывания может вызвать массу недоразумений, огорчений и даже неприязнь местных жителей.

Но даже внутри одного и того же языка существуют языковые барьеры. Выражая свои переживания, ощущения, впечатления и мысли, мы пользуемся как словами, так и невербальными чувственными средствами. То, *как* мы выражаем себя, говорит о нас не меньше, чем то, *что* мы говорим. Проблемы общения часто возникают из-за того, что *содержание* нашего сообщения приходит в противоречие с его *формой,* или из-за того, что *манера* нашего общения не совпадает с *манерой* общения нашего собеседника. Например, поэтический литературный стиль может у одного читателя вызвать в душе поток ассоциаций, но абсолютно не тронет более "заземленного" читателя.

Одно и то же понятие или идея будут по-разному восприниматься в зависимости от формы изложения и от языковых вкусов того или иного читателя, от его *сенсорной ориентации.* Умение распознавать и использовать выраженные в речи сенсорные предпочтения помогают установлению раппорта и близости между врачом и пациентом или учителем и учеником. Поскольку цель терапевтической метафоры — возможно точнее передать слушателю заложенный в ней терапевтом целительный посыл, при ее создании обязательно следует учитывать языковые склонности пациента. Если психотерапевт ориентируется только на собственные речевые вкусы и они отличаются от склонностей ребенка, оба они будут "работать в разных диапазонах", даже если врач прекрасно разобрался в проблеме и полон готовности помочь ребенку.

Основываясь на наблюдениях и анализе практической работы Эриксона в семидесятых годах, Бендлер и Гриндер предложили свою модель определения и утилизации сенсорных предпочтений. Будучи лингвистами, они обратили особое внимание на отточенное искусство Эриксона в использовании речи как лечебного средства. Они выделили в его методике определенные "модели" или дидактические системы, которым можно было легко обучиться. В результате своих исследований они разработали метод *нейро-лингвистинеского программирования* (НЛП) для использования в психотерапии. Мы убедились в своей практической работе, что использование основных элементов НЛП обеспечивает легкий и быстрый доступ в мир сенсорных процессов, присущий только данному пациенту. Остановимся вкратце на этой методике и ее использовании в нашей работе с детьми.

Согласно модели НЛП, речь человека выражает в *сознательной, вербальной* форме внутренние, нейродинамические процессы, задействованные в общении — *репрезентирует* их. Для ясности приведем несколько примеров.

(Визуальный процесс)

"... Давай, я тебе *покажу,* сколько *разноцветных* платьев у моей куколки".

(Шестилетняя Марджи)

"... Представляю, как лечу в большом космическом корабле и наблюдаю, как вдали плывет планета Земля".

(Девятилетний Филип)

(Аудиальный процесс)

"...Целый день могу слушать, как *поет* эта группа".

(Пятнадцатилетний Стивен)

"... У нашей училки такой *скрипучий голос,* хоть уши затыкай".

(Тринадцатилетняя Мишель)

(Кинестетический процесс)

"... Люблю *играть* с моей *заводной* игрушкой".

(Пятилетний Билли)

"Мне так *хорошо,* когда я *обнимаю* моего песика".

(Семилетняя Тина)

Чувственную языковую ориентацию легко определить по глаголам, наречиям и прилагательным, выражающим действие. Сказуемые отражают три основных чувственных процесса: зрение, слух, осязание. Предпочтительное употребление определенных сказуемых указывает на характер коммуникативной системы говорящего. Хотя в нашей речи присутствуют слова, отражающие все три вида процессов (визуальный, аудиальный, кинестетический), все же одна из репрезентативных систем оказывается более выраженной. Она и является сознательной коммуникативной системой.

Учет речевой ориентации ребенка при создании метафоры делает ее еще более *доходчивой и близкой по сходству ситуации и языкового оформления.* Ребенок скорее отреагирует на то, что ему знакомо и понятно. Недавнее исследование Япко показало, что, используя характерные для речи пациента сказуемые, психотерапевту удается добиться расслабления клиента, установить раппорт и воздействовать на него в терапевтических целях.

П р е д и к а т ы

Визуальные:
видеть,
наблюдать,
сосредоточиться на,
ясный,
сверкать,
сиять,
блестеть,
мерцать,
светиться,
цвета (цветной),
яркий (темный),
представить картину,
оттенки,

видеть проблему, вспыхнуть, следить, выглядеть, мысленно видеть, отражать, тусклый, затуманить, туманный, освещать, калейдоскоп цветов, походить на, казаться, нарисовать картину, фотографический, подернутый дымкой

Аудиальные:

хихикать, высказать мнение, выговориться, слышать, слушать, звучать, щелкать, настраиваться, отключаться, рычать, грохотать, свистеть, треск, хруст, ломать, шуршать, хлопать, сила звука, громко, тихо, чириканье, лай, прихлебывать, вопить/орать, монотонный, многословный, визжать, диалог, интонация

Кинестетические:

хватать, держать, ласкать, трогать, чувствовать удобно (неудобно), больно, болезненно, тяжелый (легкий), гладкий (шершавый), холодный (теплый), фактура (бархатистый, грубый), чувствительный, закупоренный, застрять, приблизиться, обернуться, идти (бежать, ползти), выпустить (держаться за что-то), расслабиться, возбужденный, наэлектризованный, сердиться, беситься, падать, тесный (напряженный), поддерживать контакт, потерять связь, устойчивый

Движения глаз: бессознательная коммуникативная система?

Все новые и новые розетки и квадраты прибавлялись к бабушкиной скатерти. Мое сидение рядом тоже было не напрасным: я одолевала ряд за рядом, создавая свое первое творение. Мое удивительное ученичество растянулось на долгие дни и недели.

Исследователи давно заинтересовались движениями глаз как определенной системой моделей, отражающих внутренние состояния. Состояние глаз (моргание, круговые движения, расширение зрачков) традиционно служило индикатором гипнабельности и глубины транса. С началом исследований деятельности полушарий и их специализации (связанных с открытием Сперри и Богена), ученые обратили внимание на зависимость между различными моделями движения глаз и изменениями в работе мозга. Ряд ученых считают, что движения глаз указывают на различную интенсивность познавательных процессов и на главенствующую роль одного из полушарий. Существует также связь между типом познавательной задачи (словесно-аналитической или пространственно-целостной) и преобладающей активностью одного или другого полушария.

Согласно методике НЛП, движение глаз служит как бы внешним графиком, отражающим внутреннюю познавательную деятельность органов чувств. Например, график НЛП для типичного правши читается следующим образом: (Г) движение глаз влево и вверх означает стимуляцию *прошлых зрительных воспоминаний,* (2) движение вправо и вверх указывает на построение *новых или будущих образов;* (3) отсутствие фиксации взгляда отражает *погруженность в работу воображения,* **(4)** движение глаз влево и вниз соответствует *внутреннему слуховому процессу,* (5) горизонтальное движение глаз влево или вправо указывает на *слуховое восприятие,* и (6) движение вправо и вниз означает восприятие *кинестетических (осязательных) ощущений.*

Паттерны движения глаз



ВЛЕВО ВВЕРХ
Прошлые зрительные воспоминания



ВПРАВО ВВЕРХ
Новые или будущие образы







Нам, клиницистам, эта система зависимостей интуитивно показалась вполне достоверной, и мы широко использовали ее в своей практике. Но мы чувствовали, что не мешает подкрепить интуицию научными данными. Мы провели компьютерный поиск соответствующей базы данных психологических исследований за период с 1967 года по май 1984 года включительно. Мы обнаружили 101 упоминание о паттернах движения глаз, но ни одной ссылки на изложенный выше график НЛП. Нами была отмечена незавершенность исследований в этом направлении. Значительное число ученых не смогли установить зависимость между движением глаз и мозговой деятельностью, хотя отмечали необходимость дальнейшего поиска. На эту мысль откликнулся Росси в одной из своих неопубликованных работ (1984):

> **"Не исключено, что широкомасштабные статистические исследования вытеснили из поля зрения в высшей степени индивидуализированную, однако надежную зависимость между паттернами глазных движений и работой мозга, которая может оказаться весьма ценной в клинических исследованиях. Если такая зависимость существует, то материал о подтверждающих ее практических случаях должен публиковаться, чтобы с ним могли ознакомиться и использовать в своей работе другие клиницисты".**

Такие случаи были в нашей практике, и мы надеемся, что их публикация, как советует Росси, принесет определенную пользу.

Движения глаз можно рассматривать как еще одну систему минимальных сигналов, которые можно использовать при создании терапевтической метафоры. Терапевт не только учитывает *сознательный чувственный опыт* ребенка, настраиваясь на него с помощью соответствующих предикатов, но и точнее отражает *его бессознательный чувственный опыт,* отмечая движения глаз. Например, рассказывая о каком-то случае, ребенок в основном употребляет зрительные предикаты, но смотрит при этом вправо и вниз (кинестетическое направление). Учитывая эту информацию, терапевт вплетает в свою метафору как визуальные, так и кинестетические предикаты. Следующий случай служит примером

спонтанного использования глазных сигналов непосредственно во время лечебного сеанса.

ГлазаЛини

Эту симпатичную темноволосую девочку привели ко мне родители. Анни стала плохо заниматься в школе. Родители утверждали, что девочка была одной из первых учениц и не по годам рассудительной, "пока не попала в одну дурную компанию, где все баловались наркотиками; она была идеальным ребенком, пока не сошлась с ними!"

Я попросила Анни рассказать, что *она сама* думает по этому поводу. На первых же словах она повернула глаза влево и вверх.

Анни: Я как-то *почувствовала,* что мне *скучно,* хочется повеселиться. А потом эти ребята встретились. *(Глаза повернулись в сторону терапевта.)*

Терапевт: Анни, а как ты вспомнила об этой встрече? **А:** Что?
Т: Эти ребята у тебя в уме, как на картинке? **А:** *(Пауза, глаза метнулись влево и вверх.)* Вроде помню, как их *увидела,* когда они мне встретились.

Ответы Анни и движения ее глаз подтверждают, что у нее визуальная бессознательная система общения и она может быть выведена на сознательный уровень с помощью вопроса. Если бы Анни не смогла на него ответить и не имела представления о том, как работает ее память, тогда ее визуальная система рассматривалась бы как "внесоз-нательная" чувственная система, т.е. заблокированная, находящаяся вне пределов осознанного восприятия, а стало быть, порождающая новую проблему или осложняющая существующую.

Т: Что же было дальше?

А: Ребята *приняли меня хорошо,* а я им сказала, что я "мамина дочка". Тогда они сказали, что мне надо делать то же, что и они... подзарядиться как следует и *дернуть* с уроков вместе с ними.

Т: Ну, а ты что решила?

А: *(Глаза снова метнулись влево и вверх)* Ну, меня прямо *зло взяло* —

курить травку. *(Снова смотрит на терапевта.)* А сейчас чувствую, что здорово *увязла.* Мне *страшно. Не вижу* никакого выхода.

Т: *(Слегка склоняюсь к девочке и смотрю ей прямо в глаза.)* Представляю, как тебе *ужасно ощущать,* что ты так *увязла.* Я хочу *протянуть тебе руку* и помочь *выбраться* из этой ситуации. *(На мгновение замолкаю и слегка касаюсь руки Анни.)* Вдвоем мы найдем выход, и ты *почувствуешь* себя гораздо *лучше...* Вот *увидишь,* ты снова будешь *счастливой,* станешь *похожей* на себя прежнюю.

В этом диалоге раппорт устанавливается сначала на сознательном уровне с помощью кинестетических предикатов (со стороны Анни). Они удерживают сознание в данном времени и в данных обстоятельствах. Но с появлением визуальных предикатов сознание смещается внутрь, начинается бессознательный и интенсивный поиск: поскольку внутренняя зрительная система используется бессознательно, девочке необходимо изменить состояние своего сознания, чтобы извлечь из памяти образы, обозначаемые визуальными предикатами. Подбор предикатов, соответствующих ее бессознательной чувственной системе, тем самым усиливает состояние раппорта и измененного сознания (транс, погруженность в себя). Таким образом, сознательная и бессознательная системы общения получают доступ к заблокированной, "внесознательной" чувственной системе, где и следует искать пути к исцелению.

Предложения, иллюстрирующие подбор предикатов с учетом собственной сенсорной системы Анни, могут показаться несколько надуманными или искусственными, особенно когда их видишь на бумаге. Действительно, тщательный подбор слов в каждом индивидуальном случае — дело непростое и требует навыка и времени. Только практика дает умение естественно и искренне входить во внутренний мир ребенка.

В случае с Анни можно видеть, как система вопросов помогает получить подтверждение того, что движения глаз отражают внутренний чувственный процесс. Вопросы могут быть как *прямыми,* так и *наводящими:*

Прямой: "А как ты вспомнила об этой встрече?" **Наводящий:** "Эти ребята у тебя в уме, как на картинке?"

Как правило, мы начинаем с прямого вопроса. Если ребенку он непонятен или он не знает, как на него ответить, мы задаем наводящий вопрос. Иногда он нужен только потому, что еще нет привычки к *расспросам, касающимся внутреннего сенсорного опыта.* Вопросы такого порядка кажутся необычными и не всегда понятными. И это вполне естественно, потому что терапевт пытается получить информацию о подсознательном, о сокровенном. Наводящий вопрос как бы поясняет, чего добивается терапевт.

Не напоминает ли наводящий вопрос подсказку свидетелю в судебном процессе? Ведь можно предположить, что терапевт, говоря о картинке (или звуке, или ощущении), как бы подталкивает ребенка к нужному ответу. Как показывает наш опыт, дело обстоит совсем не так. Если сенсорная информация доступна и имеет возможность выхода, как в случае Анни, ее легко получить с помощью вопросов. Если она заблокирована, ребенок не сможет уловить смысл вопроса, а если и ответит, то такой ответ мало что будет значить для сбора информации терапевтом.

Приведем пример. Ребенок рассказывает о ссоре с матерью, при этом его взгляд устремляется вправо и вниз (кинестетическое положение). В этот момент терапевт спрашивает: "Что ты сейчас чувствуешь?" Ребенок непонимающе смотрит на терапевта и отвечает: "Ничего". Врач может даже попросить ребенка смотреть в том же направлении и продолжать рассказ о ссоре. Ребенок говорит еще несколько минут и затем терапевт спрашивает: "Ты что-нибудь чувствуешь, когда рассказываешь об этой ссоре?"

"Нет", — отвечает ребенок *(глаза в кинестетическом положении).*

"А на что направленно твое внимание?" — спрашивает терапевт. "Ковер загнулся" *(видит боковым зрением).*

Такой буквальный ответ определяется заблокированностью сенсорной системы. Если доступ к ней открыт, своим ответом ребенок отражает какую-то из сторон своего внутреннего сенсорного опыта: "у меня в животе словно узел завязался", или "у мамы лицо стало красное и злое", или "она так ужасно кричала". Если с помощью вопросов можно получить подобную информацию, ее можно считать достоверной. Если вопросы не дают результата, то налицо "внесознательная" сенсорная система, которая является частью основной проблемы, о чем мы расскажем в следующем разделе.

Следует отметить, что движения глаз не всегда так фиксированы и очевидны, как в приведенном выше примере. В клинической практике не так уж часто встречаются случаи, когда ребенок смотрит то на терапевта, то в определенном фиксированном направлении. Как правило, детские глаза весьма подвижны. Но наметанный глаз сумеет выделить *устойчивые паттерны* глазных

движений, воспроизводящие бессознательные сенсорные стратегии, с помощью которых ребенок обрабатывает поступающую извне информацию. Приемы эти видоизменяются в зависимости от уверенности или слабости ребенка. Например, в областях, где ребенок чувствует себя неуверенно, он может отдавать предпочтение кинестетической системе, а там, где ему хорошо, на передний план выступает зрительная система.

Мы ограничиваемся здесь обсуждением какой-то одной модели как отражающей определенную бессознательную систему общения из соображений простоты и наглядности. У некоторых детей таких систем может быть две, т.е. характер движения глаз указывает, например, на то, что они обрабатывают получаемые извне впечатления как визуально, так и кинестетически.

"Внесознатсльная" сенсорная система: новая перспектива в теории?

Мы занимались вязанием ежедневно. Бабушка показывала мне какой-нибудь новый узор и отправляла домой практиковаться. На следующий день я приносила на ее суд плоды трудов предыдущего дня. С каждой новой деталью все больше прорисовывалась изысканная красота всей скатерти. Я училась.

Прежде чем перейти к теоретическим рассуждениям, давайте по-житейски задумаемся. Кто из нас, наших друзей или клиентов не давал себе зарок бросить курить или сбросить лишний вес? И все доводы за и против мы знаем чуть ли не наизусть, но всегда что-то мешает осуществить решение. Привычка крепко засела в нас и сколько бы мы, психотерапевты, ни старались, ни нам, ни нашим клиентам не удается достичь устойчивых успехов в этой области работы над собой. В этом разделе мы осмеливаемся предположить, что нашему положительному желанию перемены мешает "внесознательная" сенсорная система. Доклад на эту тему был сделан нами на ежегодном научном собрании Американского общества клинического гипноза в Далласе, штат Техас, в 1983 году. Ниже мы цитируем наши выступления, предварявшие доклад, поскольку они подводят нас к абстрактным и теоретическим понятиям через непосредственные и личные впечатления.

Джойс Миллз: "Хочу привести пример из личного опыта. Раньше я боялась летать самолетом, не помогали и многочасовые сеансы гипнотерапии. Наконец, мне довелось познакомиться с доктором Стивеном Геллером, от которого я впервые узнала о понятии "внесознательная сенсорная система". Все мы в разной степени и на различных уровнях сознания пользуемся основными каналами чувственного восприятия (визуальным, аудиальным и кинестетическим). У меня доминирует визуальная система, но также и кинестетическая, об этом свидетельствует хотя бы мой страх перед полетами. А что же делает во время паники аудиальная система?

Выяснилось, что я совершенно неосознано постоянно веду с собой внутренний диалог о разных жутких катастрофах, которыми может закончиться полет, а моя внесознательная аудиальная система исправно поддерживает этот диалог. В ответ воображение послушно создает кошмарные картины (визуальная система), а те, в свою очередь, вызывают ощущения страха и тревоги (кинестетика). Тревожное состояние порождает еще более устрашающие диалоги и т.д. Порочный круг замкнулся. Необходимо было найти способ прервать негативную утилизацию моего внутреннего слухового процесса. Использовав гипноз и метафору, Ричард смог справиться с моей фобией".

Ричард Кроули: "Проблема заключалась в том, что все прежние попытки лечения сводились к перестройке визуального и кинестетического восприятия (т.е. клиентке следовало *увидеть,* как ей *хорошо* в самолете), в то время как аудиальной системе не уделялось никакого внимания. Поэтому все старания представить себя спокойной и расслабленной на борту самолета сводились на нет все теми же устрашающими картинами, порожденными внесознательным диалогом. Надо было установить, какие слуховые ощущения доставляют удовольствие Джойс и связать их каким-то образом с ее состоянием во время полета. Путем расспросов я выяснил, что Джойс любит смотреть бейсбольные матчи. Эта игра ей нравилась по многим причинам, в том числе и за состояние возбуждения и подъема, связанное с криками одобрения или возмущения со стороны болельщиков. Надо было использовать эту положительную внешнюю звуковую активность, чтобы заглушить негативный внутренний звуковой фон.

Когда Джойс вошла в транс, я предложил связанную с бейсболом метафору с включенными в нее внушениями и знакомыми позитивными звуковыми ассоциациями — ее собственные возбужденные возгласы во время игры, звук ударяющегося о биту мяча, звуки одобрительно вопящей толпы болельщиков, выкрики продавцов мороженого, сладостей и напитков. Далее я сравнил многогранный звуковой фон *полета в самолете* с *полетом мяча:*

Чем мощнее подача, тем выше летит мяч под одобрительный гул зрителей. Вот он ***взмывает*** в небо и летит, ***сопровождаемый знакомыми радостными звуками...*** Вот он высоко в небе... ***уверенно летит к своей цели...*** Какое красивое зрелище, ты только посмотри. Представь, что это ты так ***славно рассекаешь воздух...*** и ***счастлива*** от того, что ***слышишь мощный гул одобрения с трибун,*** это придает тебе еще больше сил и ты ***ровно и плавно летишь*** все дальше и дальше. Так же, как мяч приземляется на свою площадку, так и ты ***вернешься домой в целости и сохранности*** и сможешь гордиться собой: ты победила.

Когда Джойс в очередной раз должна была лететь самолетом, она бессознательно обратилась к бейсбольной метафоре, чтобы придать своим внутренним диалогам приятную окраску, что, в свою очередь, положительно воздействовало на визуальную и кинестетическую системы. Теперь все три сенсорные системы работали в лад, создавая в полете ощущение спокойствия и безопасности. Такой терапевтический подход помог Джойс избавиться от страха и в других областях жизни: она стала отличной лыжницей, научилась плавать в открытом океане и даже путешествовать по рекам на плоту!

Следует заметить, что желаемые перемены не всегда наступают, если человек старается вспомнить метафору на сознательном уровне. Если бы сознание располагало решением проблемы, то она не возникла бы вовсе. Надо сказать, что, оказавшись в ситуации, для которой, собственно говоря, и придумана метафора, человек редко когда о ней вспоминает. Метафора скорее выступает здесь в роли положительного, постгипнотического внушения, которое либо перекрывает, либо вытесняет создавшее проблему негативное программирование".

"Внесознательная система" как понятие возникла в связи с необходимостью разграничить уровни или характер бессознательных процессов, ибо разные уровни требуют дифференцированного клинического подхода. Само собой разумеется, что, например, у человека, не замечающего очки у себя на носу, и у человека, который не осознает, что ведет внутренний негативный диалог с самим собой, бессознательные процессы находятся на разных уровнях.

Еще Фрейд и Юнг подняли вопрос о различии в характере бессознательных процессов. Фрейд четко определил в них два уровня (1936), сформулировав мысль о бессознательно-предсознательных "функциях психического аппарата". В своей книге "Душа и символ" (1958) Юнг говорит о трех уровнях бессознательных процессов.

> "Общее содержание бессознательного... распадается на три группы: во-первых, временно находящееся за порогом осознавания содержание, которое можно воспроизвести волевым усилием (память); во-вторых, бессознательное содержание, не воспроизводимое произвольно; в-третьих, ***содержание, которое никогда не может быть осознано '. (Курсив наш. — Авт.)***

Интересно также упомянуть теорию "психологических типов" Юнга, согласно которой формирование личности зависит от степени выраженности четырех функций сознания: мысли, чувства, ощущения, интуиции. Способы взаимодействия этих функций подразделяются Юнгом на *первичные, вспомогательные* и *низшие* или подавленные. *Сознательную первичную функцию* обычно поддерживает *бессознательная вспомогательная функция,* и обеим противостоит наименее развитая, реже всего используемая *низшая функция.*

Эта теория Юнга имеет непосредственное отношение к нашей идее внесознательного уровня сенсорных процессов. Во-первых, Юнг подчеркивал, что игнорирование различий в типах личности может привести к серьезным трудностям в установлении взаимопонимания во всех областях общественной жизни (включая и работу психотерапевта). Во-вторых, Юнг описал психодинамическую зависимость четырех функций сознания, подразделив ее на три вида: первичный, вспомогательный и низший, или подавленный. Здесь, естественно, возникает параллель с нашей идеей сознательного, бессознательного и внесознательного уровней чувственного восприятия.

"При всем разнообразии типов (личностей), с которым встречаешься в практической работе, можно отметить одну надежную закономерность: помимо сознательной первичной функции существует относительно бессознательная, вспомогательная функция... Мне часто приходилось наблюдать, как аналитик, имея дело, например, с ярко выраженным мыслительным типом, буквально из кожи вон лезет, чтобы извлечь непосредственно из подсознания эмоциональную (низшую или подавленную) функцию. Такая попытка обречена на провал, потому что она слишком насильственно вторгается в сознательные установки... Только действуя через вспомогательную функцию, можно подобраться и раскрыть наиболее подавленную функцию, так сказать, с полного ее согласия, причем не нарушая защитную систему сознательных установок... Такой подход обеспечивает пациенту более развернутое понимание происходящего и своих возможностей, а сознание при этом в достаточной мере защищено от набегов подсознания".

Юнговский способ "извлечения на свет Божий" подавленной функции напоминает наш метод утилизации речевых предикатов (сознание), характера движения глаз и минимальных сигналов (бессознательное) для обнаружения внесознательной системы.

В другой книге — "Воспоминания, мечты и размышления" (1961) — Юнг описывает случай из личного опыта, который в каком-то смысле подсказал ему, как включить в общую работу сознания его собственную внесознательную систему. В главе "Лицом к лицу с бессознательным", Юнг с глубоким чувством рассказывает о том страхе, который охватил его, когда он попытался выйти на прямое общение со своим бессознательным.

"Неудержимый поток фантазий вырвался на свободу. Я изо всех сил старался не потерять голову и как-то разобраться во всех этих странных вещах. Беспомощно я взирал на этот чуждый мир, где все было сложно и непостижимо. Я жил в состоянии постоянного напряжения; временами мне казалось, что на меня рушатся гигантские глыбы. Один ураган следовал за другим. Требовалась просто физическая сила, чтобы все это вынести... По мере того, как мне удавалось перевести мои эмоции в образы, — вернее, извлечь скрывавшиеся в эмоциях образы, — внутреннее спокойствие и уверенность возвращались. Если бы я позволил этим образам и дальше скрываться в эмоциях, они бы растерзали меня".

Если рассматривать переживания Юнга через призму сенсорных систем, то возможно следующее толкование вышеприведенного отрывка: чем больше он пытался понять и осознать (мыслительное/аудиаль-ное восприятие), тем сильнее было его смятение (кинестетическая перегрузка). Внутреннее спокойствие и равновесие вернулись, как только ему удалось перевести свои эмоции (кинестетическое восприятие) в образы (визуальное), т.е. когда он смог подключить к своим переживаниям внесознательную визуальную систему. Без этого жизненно важного момента его действительно ждало эмоциональное разрушение.

Исторический обзор: бессознательное в психологии

Школа	Ключевое поняти<		Природа ключевого понятия	Функция ключевого понятия	Способ терапевтического воздействия
	Бессознательное	Другое			
Аналитическая (глубинная) фрейдовская	Центральное место		Врожденная; биологическая; первобытная; животная; кровосмесительная; разрушительная; эгоистическая. Изначально негативная	***Бессознательное как:*** - источник энергии организма (либидо); - вместилище подавленных побуждений; - генератор симптоматических реакций	Внесение в сознание содержимого подсознания, чтобы видоизменить и социально гармонизировать аморальную энергию ***Id.*** Ориентация на ***Ego***
Юнговская	Центральное место		Врожденная; психологическая; коллективная; трансл ич ностная ; трансцендентная; архетипическая; нуминозная (божественная). Изначально позитивная	***Бессознательное как:*** - направляющая основа психики; - вместилище личных воспоминаний и переживаний; - вместилище коллективных образных структур — "архетипов"	Процесс индивидуализации, с помощью которого содержимое бессознательного выводится на сознательный уровень для воссоздания единого "Я" (Self) целостной личности. Трансличностная ориентация
Бихевиоризм	Отрицание	Поведение	***"Prima Facie",*** не зависимая от биологии и нейрофизиологии; физиологическая (условный рефлекс); объективно измеримая; в основном определяемая факторами среды. Изначально нейтральная	***Поведение как:*** - основа личного опыта; - источник предвидения и управления человеческой деятельностью; - ***"Prima Facie",*** указатель усилителей в окружающей среде	Овладение новыми поведенческими/эмоциональными моделями реакций (создание новых условных рефлексов) с целью более адекватного или желаемого поведения. Ориентация на ***Ego***

Продолжение таблицы

Школа	Ключевое понятие		Природа ключевого понятия	Функция ключевого понятия	Способ терапевтического воздействия
	Бессознательное	Другое			
Гуманистическая	Нейтральное отношение	Самореализация	Врожденная; основанная на опыте; целостно-унитарная. Изначально позитивная	***Самореализация как:*** - побудительный принцип человеческой жизни; - главное средство достижения личностной (разум/тело) целостности; - главный источник личностного смысла и роста	Устранение умственных, эмоциональных и физических препятствий, чтобы проявился потенциал личности; высвобождение и усиление врожденных способностей. Ориентация на целостную личность
Когнитивная	Нейтральное отношение	Познание	Неврологическая; поддающаяся изучению и изменению. Изначально нейтральная	***Познание как:*** - главный проводник систем воззрений, которые в основном определяют опыт	Исследование существующих воззрений; изменение или избавление от взглядов, которые породили проблему или симптом. Ориентация на ***Ego***
Эриксоновская	Центральное место		Врожденная; поддающаяся изучению; основанная на опыте; автономная. Изначально позитивная	***Бессознательное как:*** - хранилище всего опыта, памяти, знаний; - главный источник беспредельных возможностей; - главный источник разрешения проблемы, устранения симптома	Косвенная активизация бессознательных резервов и возможностей для устранения проблемы/симптома и улучшения работы организма. Ориентация на целостную личность

Мы приводим в виде таблицы краткий обзор трактовки бессознательного основными психологическими школами. Понятие бессознательного (или бессознательных процессов) занимало центральное место в большинстве школ, находя как сторонников (бессознательное есть и надо считаться с этим фактом), так и противников (никакого бессознательного не существует). В учении Фрейда функция бессознательного в основном негативная, у Юнга в первую очередь позитивная, хотя присутствует и негативный аспект (Я и Тень), для Эриксона на первый план выступает положительное.

Все трое считали патологию результатом негативного функционирования той или иной области психики. Фрейд считал такой областью неизменное, примитивное *Id;* Юнг — неинтегрированную Тень; а Эриксон — приобретенные ограничения сознательного разума.

И фрейдовское *Id,* и юнговская Тень подразумевают не поддающиеся наблюдению и выражению психодинамические процессы. И как таковые они слишком абстрагированы от самого описываемого "исходного материала". Более всего приближается к нему эриксонов-ская мысль о приобретенных ограничениях, хотя это тоже достаточно обобщенное понятие. Теория о внесознательной *чувственной системе* пытается связать сознательные и бессознательные процессы и представить эту связь в виде *конкретных, ясно выраженных и поддающихся наблюдению сенсорных моделей.* Это шаг вперед к "материализации" наиболее неуловимой области психологии — бессознательного. Термин "внесознательный" был пущен в оборот Геллером (1986), но еще раньше Камерон-Бендлер описала это понятие как чувственную систему находящуюся "вне сознания" (1978).

> **"Следует обратить внимание на еще один важный момент [относительно сенсорных систем]: может ли человек видеть возникающие в его уме образы, слышать раздающиеся внутри него слова и звуки. Часто у тех, кто приходит к психотерапевту, одна из систем находится вне сознания... Если познавательный опыт поступает в основном через систему, которая находится вне сознания, такой человек не в состоянии выделить среди других переживаний те, что порождены им самим".**

Мы согласны с Геллером в том, что именно "внесознательная" сенсорная система отвечает за появление любого психогенного (а иногда и органического) нарушения и именно с нее должно начинаться лечение. С помощью методики, названной Геллером "бессознательным реструктурированием", необходимо выявить познавательные возможности клиента и с их помощью устранить проблему. В этом, по мнению Геллера, главным орудием необходимых изменений служит метафора, поскольку ее посыл передается косвенно. Благодаря метафоре открывается доступ к внесознательной системе, и она подключается к решению проблемы.

Вернемся к Джойс и ее боязни авиаперелетов. Ее позитивное слуховое восприятие сопровождающего бейсбольный матч шума удалось реструктурировать на подсознательном уровне. В ее внутренней "схеме" ассоциаций, связанные с бейсболом положительные слуховые ощущения удалось перенести на авиаполеты. Поскольку страх порождался аудиальной системой, выявление этого факта и позитивная переналадка системы помогли, во-первых, превратить причину проблемы в орудие ее устранения и, во-вторых, открыть доступ к новым возможностям использования внутренних ресурсов.

Может так случиться, что ребенок, живущий в доме, где члены семьи привыкли общаться друг с другом криком, вынужден будет отключить свой

внутренний слуховой канал, чтобы оградить его от перегрузки. Естественно, что использование одной из сенсорных систем в качестве защитного механизма происходит бессознательно. В психологическом плане ребенок становится таким же ущербным, как дети с физическими недостатками (органического характера), которые мешают их обучению. В сущности, мы можем уподобить внесознательную сенсорную систему *нарушениям обучаемости неорганического происхождения.* В обоих случаях в результате бездействия или неправильного употребления той или иной сенсорной системы возникает "психическая блокировка". Незаметное наблюдение за состоянием сенсорных систем помогает установить диагноз без излишнего вторжения в психику ребенка и определить стратегию лечения.

Хотя Эриксон никогда не обсуждал вопрос о внесознательном как уровне бессознательного, намек на него содержится в его понятии "психической блокировки". Однажды к Эриксону привели пятиклассника Томми, который не мог читать учебники даже для первого класса. Для начала Эриксон заявил, что пытаться научить Томми читать — пустая трата времени, а потому не лучше ли им заняться чем-нибудь более интересным, например, *посмотреть* карты дорог и *изучить* возможные маршруты для будущих каникул Томми. Таким образом, он переключил внимание Томми с негативного Опыта на позитивный и одновременно проник в его внутренний мир.

"Мы не *читали* карту, мы просто *рассматривали* ее. Изучали одну карту, другую. Какое бы место выбрать для **каникул в Западной части Соединенных Штатов? Ну-ка, давай посмотрим... Где у нас Иеллоустон-ский парк?... А Иосемитский парк где?... Где-то тут должен быть Олимпийский парк... Какой ближайший** к **нему город?... Где** это **шоссе,** что **ведет из Иеллоустонского парка в Великий каньон? И так далее в том** же **духе. Мы вовсе не *читали* карты, мы их *изучали* .**

К началу следующего учебного года Томми читал не хуже одноклассников.

"Надо сделать так, чтобы ребенок стал вашим помощником; надо идти навстречу ребенку вместо того, чтобы силком вдалбливать, что кошка пишется ***кошка,*** а собака пишется ***собака.*** Ребенок это и так знает, но у него образовалась психическая блокировка. Ваша задача — помочь ребенку обойти свои собственные препятствия".

Эриксон установил, что мальчик владеет навыками чтения, но проявить этот навык мешает "психологическое препятствие". Это подтверждается той легкостью, с которой Томми "смотрел" и "изучал" карты. Можно предположить, что препятствием в данном случае была внесознательная слуховая система, порождавшая негативные внутренние диалоги и мешавшая проявлению естественной способности читать. Переключив внимание мальчика на "поиски мест", Эриксон стимулировал его положительные ассоциации (положительные слуховые диалоги) при изучении карт.

Чтобы проиллюстрировать возможное воздействие вйесознатель-ной сенсорной системы, приведем три гипотетических случая боязни экзаменов (подобные встречались в нашей клинической практике). Проблема вызвана отсутствием доступа к одной из сенсорных систем.

Аудиальная система

Ребенок не сознает, что получает негативные, критические или пугающие сообщения от своего собственного внутреннего голоса. У него как бы устойчивая амнезия в отношении внутреннего диалога, что придает постоянство и самой проблеме. Это можно сравнить с погружением в глубокий транс и высокой восприимчивостью к постгипнотическим внушениям. Боящийся экзаменов ребенок не осознает, что он одновременно является и индуктором, и объектом внушения. Выступая как *индуктор,* он говорит себе: "Когда придет твоя очередь отвечать, ты весь застынешь от страха и все забудешь". Или: "С твоими-то мозгами не сдать тебе экзамен никогда!" А как *объект внушения,* подходя к экзаменационному столу, он автоматически и подсознательно реагирует на эти негативные внушения, даже если отлично подготовился к экзаменам.

Кинестетическая система

В этом случае ребенок вроде бы абсолютно не ощущает предэкзаменационного волнения и на вопрос: "Как ты себя чувствуешь перед экзаменом?" — отвечает, пожав плечами: "Не знаю" или "Никак". Однако по мере приближения дня экзамена у ребенка развиваются такие психогенные симптомы, как понос, боли в животе, головные боли, что указывает на выраженную кинестетическую реакцию. Ребенок просто не осознает связи между физическими симптомами и тревожным предэкзаменационным состоянием.

Визуальная система

Ребенок не понимает, что автором внутренних негативных образов, вызывающих тревогу, является он сам. Страх может появиться в самый последний момент и, несмотря на добросовестную подготовку, у ребенка возникает "психическая блокировка" во время экзамена и он показывает необычно низкие для него результаты или вообще не может закончить свой ответ. Когда спрашиваешь, что у ребенка происходило "внутри" во время экзамена, он отвечает только: "Не знаю — я так испугался, что все из головы вылетело". На самом деле в уме у него мелькали внутренние зрительные воспоминания о том, как несколько месяцев тому назад он чуть не сгорел со стыда, получив самую плохую отметку на экзамене. Ребенок снова и снова *видит* свой провал и в уме проецирует прошлую картину на все экзаменационные ситуации.

До сих пор мы имели дело со случаями, когда заблокирована лишь одна из систем, но бывает, что у ребенка вне сознания оказываются и две, и даже три системы. В качестве примера можно взять случай девочки-подростка, страдавшей анорексией. Она не осознавала, что постоянно "изнутри" критикует себя за излишний вес и внешний вид (внесознательная аудиальная система); при весе около 35 килограммов она видела себя в зеркале очень толстой (внесознательная визуальная система); и хотя она была, как говориться, "кожа да кости", ей казалось, что у нее повсюду свисают складки жира (внесознательная кинестетическая система).

Пока неясно, как объяснить возникновение сенсорных различий. Здесь есть над чем подумать. Нам кажется, что появление у каждого человека своего уникального сочетания сенсорных систем определяется природой (биогенетическая модель) и воспитанием (ранним жизненным опытом). Допустим, в упомянутой выше крикливой семье растут двое детей, а сенсорные реакции у них разные. Мальчик, как мы уже говорили, в качестве защиты от крика отключил свою слуховую систему и теперь у него проблемы с обучением.

А реакцией девочки на ту же среду может быть блокировка кинестетической системы, а в результате у нее развивается язва желудка. Пока нет ответа на вопрос, почему каждый сделал именно такой "выбор". Но это не самое главное, по сравнению с необходимостью помочь конкретному ребенку, и сейчас.

Установление внесознательеых систем

Для этого в клинических условиях следует обратить внимание на следующее:

1. Речевые сигналы.
2. Выраженная проблема или симптом.
3. Выпадение информации.
4. Движение глаз.
5. Рисунки.

Речевые сигналы

Мы уже говорили, что сознательную систему общения можно определить по предикатам и предикативным членам предложений. Когда к ним добавляется отрицание, это может служить указанием самого ребенка на свою внесознательную чувственную систему.

Мальчик-подросток: *"Не могу представить,* как я приглашаю девочку на свидание". (Внесознательная визуальная)

Девятилетняя девочка: "Я просто *не слышу,* когда учительница просит меня что-нибудь сделать." (Внесознательная аудиальная)

Девочка-подросток: "Я ничего *не ощущаю* после того, как мой друг поссорился со мной." (Внесознательная кинестетическая)

Предъявление проблемы или симптома

Часто ребенок как бы сам сообщает о том, что одна из сенсорных систем находится вне сознания.

А. Визуальная

1. Иногда у ребенка нарушена координация движений, и он часто натыкается на окружающие предметы. Как правило, ребенок оправдывается тем, что "не заметил", "не смотрит, куда идет". Дело здесь вовсе не в нарушении мышечной деятельности или пространственной ориентации. Нормальному внешнему видению мешает внесознательная внутренняя визуальная система.

2. Часто налицо физиологические или психосоматические симптомы: частое моргание, тик, ячмени и инфекционные поражения глаз, и тому подобное.

Б. Аудиальная

1. На занятиях в школе такой ребенок обычно погружен в свои мечты, и когда учитель обращается к нему, ребенок не может ответить, потому что просто не слышал вопроса. Родители, как правило, жалуются на то, что у сына или дочери всегда отсутствующее выражение на лице и все слова отскакивают от них, как от стенки.

2. Часто возникают проблемы физиологического или психосоматического характера: звон в ушах, ларингит, воспалительные заболевания уха, носа, полости рта.

В. Кинестетическая

1. В случаях, например, энуреза ребенок не чувствует позывов к мочеиспусканию. Точно так же при ожирении ребенок не испытывает чувства насыщения, или будет изо всех сил отрицать свою полноту.

2. Кинестетические нарушения сопровождаются жалобами физиологического или психосоматического характера: головные боли, боли в животе, кожные высыпания, болезненная чувствительность к холоду или теплу.

Выпадение информации

Следует обратить внимание на то, какую из чувственных систем ребенок использует меньше всего. Например, подросток рассказывает мне, что он любит *слушать* музыку, *пристукивая* в такт, часто *распевает* и *приплясывает,* разгуливая по дому. Я обращаю внимание на отсутствие зрительных процессов. Выпадение этой информации подсказывает мне стратегию лечения с тем, чтобы открыть доступ к визуальной сенсорной системе.

Движения глаз

В предыдущем разделе мы подробно обсуждали этот момент. Припомним случай Анни: движения ее глаз указывали на преимущественно визуальное восприятие, а соответствующим образом сформулированные вопросы подтверждали это наблюдение. Если бы у девочки *отсутствовала способность* переводить свои зрительные воспоминания из подсознания в сознание, тогда можно было бы назвать ее визуальную систему внесознательной.

Особенно внимательно следует наблюдать за глазами ребенка, когда он сам или его родитель рассказывает о проблеме. Когда ребенок говорит, его глаза все время находятся в движении, указывая на различные сенсорные каналы (смотрите схему НЛП). Отметив определенное направление взгляда, терапевт может задать прямой вопрос, чтобы выяснить, испытывает ли ребенок в этот момент соответствующие слуховые, зрительные или кинестетические ощущения. Если ребенок действительно видит некий зрительный образ, или слышит внутренний голос, или испытывает определенные эмоции и ощущения, таковой и является бессознательная сенсорная система. Если же ребенок не в состоянии ответить на наводящие вопросы или говорит, что ничего не испытывает, тогда заблокированной является именно та система, о которой идет речь. Чтобы устранить проблему, эту внесоз-нательную систему надо активизировать и использовать в позитивном направлении.

Рисунки

Это ценный источник информации о состоянии сенсорных систем ребенка. Приводимый ниже пример иллюстрирует крайний случай — серьезную сенсорную дисфункцию. Установление внесозна-тельных систем было делом весьма непростым и носило, можно сказать, мозаичный характер, когда общая картина сложилась из множества мельчайших деталей.

Сын и его щенок по кличке Радуга

Семилетний Син обладал обычными способностями, а интеллект у него был даже несколько выше среднего, однако он был настолько неуправляем на занятиях, что его уже исключили из двух школ. Он без вызова выкрикивал свои ответы, вставал и ходил по классу, когда заблагорассудится. Однако у него не было проблем с успеваемостью по чтению, правописанию и арифметике. Зато когда мы ознакомились с отзывами о его поведении, чего мы только там ни прочитали. В одной характеристике говорилось, что он "ребенок из космоса", в другой — что имеет место уплощенный аффект, так что мальчик похож "на дом, где никого нет, но свет горит".

Иногда у мальчика бывали приступы агрессивности, когда он налетал на других детей. И во время занятий, и во время игр наблюдалось отсутствие координации движений. Ребенок без конца натыкался на парты, двери, стулья и другие крупные предметы, иногда совершенно неожиданно падал. Сначала родители и учителя думали, что он "чудит", но потом поняли, что с мальчиком творится что-то неладное, но никто не мог понять, в чем здесь дело.

Было рекомендовано неврологическое обследование, но оно ничего не выявило. Поскольку все-таки налицо были незначительные признаки нарушения умственной деятельности, мальчику прописали "риталин". Прежде чем начинать медикаментозное лечение, родители посоветовались с врачом и решили попробовать лечение с помощью метафоры.

Когда Син впервые вошел в мой кабинет, плечи у него были безвольно опущены, а все движения были вялыми и расслабленными. С безразличным видом он плюхнулся на кушетку, даже не оглянувшись вокруг, не проявив обычного детского любопытства. Мы познакомились, и я попыталась разговорить его. Но он даже не взглянул на меня, его глаза стали совершать такие движения, каких мне никогда раньше не доводилось встречать, да и после тоже. Время от времени его глаза начинали быстро вращаться, ни на чем не фокусируясь. Впечатление было весьма странным.

> **Терапевт:** Син, ты знаешь, почему ты здесь находишься? **Сип:** *(Пожимает плечами и невнятно бормочет)* Не-а. **Терапевт:** А разве мама или учительница тебе ничего не говорили? **Син:** Ага. *(Делает отрицательное движение головой).*

Тогда я сказала ему прямо: "Я вижу, что тебе нужна помощь, потому что у тебя в школе не все ладно. Верно?" Син не ответил, он сидел все в той же расслабленной позе с отсутствующим выражением на лице. Наше общение продолжалось в том же духе, не давая мне возможности получить какую-либо информацию о мальчике. Его односложное бурчание вместо ответов не помогало выявить речевые сигналы, движение глаз было в высшей степени нетипичным и странным и не давало никаких подсказок в отношении характера сенсорных систем. Напрашивался единственный вывод, что Син не осознает себя как физическое тело. Он мог нечаянно соскользнуть со стула, как будто у него отсутствовала пространственная ориентация, позволяющая определить параметры сидения. Отсутствовало восприятие связи собственного тела и физических и эмоциональных реакций с окружающей средой. В случае с Сином понятие личности было абсолютно размытым. Однако он обладал выраженными способностями: был силен в арифметике и чтении; понимал и выполнял устные и письменные задания; хорошо справлялся с поручениями, легко заучивал наизусть и пересказывал задание в классе.

Передо мной был живой трехмерный парадокс — вот он здесь, и в то же время его здесь нет.

Мой вопрос о том, что ему нравится, заставил Сина слегка встрепенуться.

"Животные, — последовал немедленный ответ. — У меня есть черепаха, кошка и щенок".

"Вот как! Я тоже люблю животных. А что тебе в них нравится?" "Не знаю.

Просто нравятся".

Позже я использовала эту информацию при создании метафоры для Сина. Побывала я и в школе, на игровой площадке. Мне хотелось понаблюдать за мальчиком, чтобы пополнить свое впечатление о нем. Увиденное подтвердило мои предположения. Син был неловок и эксцентричен в общении со сверстниками. Двигался он причудливо, иногда случайно налетая на товарищей и невольно причиняя им боль. Детям казалось, что он делает это нарочно, и они обижались, несмотря на его многократные заверения, что это было нечаянно.

Поработав какое-то время с Сином, я пришла к выводу, что в его случае имеет место сложный сдвиг в динамике сенсорных систем. Попеременно блокируется то одна, то другая система, а иногда две или даже три сразу. Здесь не было возможности фиксированно определить внесознательную систему, внутренние изменения происходили в мальчике постоянно и *в каждый данный момент* это был разный ребенок. Надо было беспрестанно следить за внезапно меняющимися сигналами.

Самые большие сложности в поведении Сина возникали, когда одновременно блокировались все три системы.

Зрительная блокировка: Мальчик не видит направления собственного движения, натыкается на встречные предметы и на детей во время игр.

Кинестетическая блокировка: Временами выглядит безразличным, апатичным, "витает в облаках", внезапно падает или соскальзывает с сидения. Иногда бывают необъяснимые вспышки агрессивности, особенно в школе. Эмоциональные реакции крайне полярны: от полного безразличия до неуправляемых взрывов.

Слуховая блокировка: Речь временами односложна и монотонна. Без конца повторяемое вопросительное "А?" указывает на то, что Син не слышит вопросов терапевта. К тому же странные и беспорядочные движения глаз дают основание предполагать, что мальчик чрезмерно погружен в болезненные слуховые диалоги с самим собой.

Памятуя о любимом щенке Сина, я придумала рассказ, который назвала "Щенок по кличке Радуга". Это была первая из серии историй, рассказанных Сину в течение двух последующих лет нашего общения. Хотя, как уже упоминалось, у Сина временами оказывались заблокированными все три системы, наиболее часто это происходило с кинестетическими и пространственно-ориентационными способное**тями, которые почти постоянно находились вне сознания. Наш опыт говорил о том, что открытие доступа к одной из систем раскрывает и другие подобно эффекту домино.**

Щенок был такого удивительного пестрого окраса, что его назвали Радугой. Невозможно было найти более прелестного существа. Все в семье его обожали. Его взяли в дом совсем крохотным и, как положено в таком юном собачьем возрасте, он был большим проказником и ему предстояло многому научиться. А пока что он с аппетитом грыз домашние шлепанцы, подворовывал из кладовки с продуктами и то и дело сбивал что-нибудь на пол.

Прежде чем приниматься за обучение Радуги, семейство долго изучало его характер и повадки. Началось учение, месяц проходил за месяцем, но Радуга продолжал безобразничать по-прежнему. Вся обувь в доме была изжевана, все время что-то падало, много вещей превратилось в осколки, а

иногда Радуга даже не мог сообразить, где он находится. Сидит, например, в будке, а воображает, что в спальне. А то вдруг спальня ему покажется кухней. У него от этого просто голова шла кругом. Есть от чего запутаться.

[Здесь следует долгая пауза. Сину предлагается глубоко и ровно дышать, чтобы внутри сохранялось ощущение приятного покоя, пока он с закрытыми глазами слушает рассказ.]

У щенка было много любимых занятий. Он весело резвился, играл со своей косточкой, то закапывая ее, то отрывая из земли, а то бегал в поисках друзей, чтобы не было скучно играть одному. Но вот тут-то ему не очень везло. Бывало, смотрит в окошко, как играют другие щенята, и думает: "Вот сейчас выбегу и тоже поиграю с ними". Но Радуга не знал одну очень важную вещь — нужно время, чтобы появились друзья. День ото дня садился он на крылечко дома и смотрел, как играют другие щенята, бегают и валяются на траве, а иногда даже выбегают на тротуар. Так он сидел и смотрел, сидел и смотрел, пока однажды к нему не подскочили задорные щенята и, озорно подтолкнув его, не пригласили в свою компанию. Счастью Радуги не было границ! Наконец он научился дружить!

В семье, где жил Радуга, были дети, и они его очень любили. По вечерам они гладили и ласкали разрезвившегося за день щенка, чтобы он угомонился и успокоился к ночи. Получалось это с большим трудом.

Однажды хозяева позвали щенка, оторвав от привычной беготни, и сказали, что пора отдавать его в специальную собачью школу. Не успел Радуга толком обдумать это сообщение, как на него надели ошейник с длинным поводком и повели в парк. Всякий раз, когда он пытался бежать куда вздумается, что-то его останавливало. Что-то непонятное дергало его и оттаскивало назад, так что он не мог больше сделать ни шагу туда, куда ему хотелось.

С любопытством он озирался вокруг, не понимая, что же это не дает ему резвиться. Занятия продолжались около двух часов, но Радуге они показались вечностью. Все-таки трудно сосредоточиться, когда ты еще маленький, ведь ему всего семь месяцев от роду, а в этом возрасте так хочется побегать. Он приглядывался к тому, как занимаются другие собаки, и мало-помалу все они научились садиться по команде, а со временем лежать и переворачиваться с боку на бок. Затем собаки научились ходить рядом с хозяином. Ну и, конечно, бывали перерывы, когда с них снимали поводки и они могли вволю поиграть. Они носились по парку так, что только уши развевались по ветру, и заливисто и весело лаяли.

День за днем занимался Радуга в своей собачьей школе, только наука не очень ему давалась. И вдруг совсем неожиданно Радуга удивил себя и всех окружающих. Это так здорово — всех удивить. Радуга ощутил себя совсем другим. Он сразу уловил отданную ему команду: "К ноге! Стоять!" — и замер как вкопанный. А в награду получил вкусный собачий сухарик, его самый любимый. Уж чего только он с ним ни выделывал: и полизал, и в воздух подбросил и, наконец, съел, громко хрупая. Но самое главное, щенок понял, что можно получить награду просто за прилежание. А кто не любит поощрения!

Смотрим мы с тобой и удивляемся, до чего же весело переливаются на нем разные цвета. Каждое пятнышко красиво по отдельности, и все вместе глаз радуют. Вот так. Ты и сам, наверное, о многом сейчас думаешь. Какая-то часть тебя с удовольствием представляет малыша Радугу и слушает рассказ о его приключениях: какой он стал ученый, умеет сидеть, стоять на месте, переворачиваться на бок и радоваться жизни.

Для тебя в этом рассказе, возможно, заключено очень много смысла. Какая-то его часть может тебе особенно понравиться, станет твоей любимой частью. Знаю наверняка. И когда ты вспомнишь историю Радуги, тебе, возможно, захочется мысленно увидеть этого малыша,

который напомнит тебе о том, как легко *остановиться,* оглянуться и получить удовольствие от того, что ты делаешь. Вот так.

Сейчас, через мгновение, пусть тебе привидится сон по твоему выбору, любая часть рассказа, что понравилась тебе больше всего. А когда сон кончится, можешь сладко потянуться, сделать глубокий вздох и зарядиться бодростью на весь оставшийся день. И запомни, что впереди много занятий, радостей и забав. Вот так. Будет и смех, и радостное веселье, от которых становится легко на сердце.

Кроме рассказов-метафор, в лечение также входило посещение детской группы "Голубая искорка", о которой я уже говорила; использование *метафорических форм художественного творчества* **(когда ребенок принимает участие в процессе лечения, выражая свою проблему в рисунках, настольных играх, а также читая специально подобранную литературу с психотерапевтическим эффектом); и выполнение заданий с тщательно подобранными** *живыми метафорами.* **Так, Син научился фотографировать, что помогло раскрыть визуальную систему; для активизации кинестетической системы собирал камни разного размера и тяжести; записывал на**

пленку звуки природы, чтобы лучше работала аудиальная система. Моя работа велась в тесном контакте с родителями и учителями, чтобы разъяснить им стратегию лечения и сделать их единомышленниками в наших подходах к Сину.

Прошло два года и "набросок человека" стал постепенно обретать яркость и объемность. Так под кистью художника холст с каждым днем становится все красочнее и выразительнее, превращаясь в картину. Вместе с другими членами скаутской организации Син много раз ходил в увлекательные походы. Учителя рассказывали о его более активном участии в школьных делах и об "удивительных переменах" в восприятии себя как личности. Родители Сина и две его сестренки подытожили перемены словами: "Теперь мы видим, что он действительно с нами".

Недавно я встретила Сина на празднике в парке, в городке аттракционов. Он подбежал ко мне и крепко обнял. Задорно сверкнув глазами, он восторженно воскликнул:" Хочешь посмотреть, как я прокачусь на американских горках?" "Еще бы!" — с улыбкой ответила я. Мое сердце наполнилось нежной радостью за этого мальчугана.

6. ТРИ УРОВНЯ ОБЩЕНИЯ КАК ЕДИНЫЙ ПРОЦЕСС

Прошло много недель, и бабушка сообщила мне, что закончила все детали скатерти и теперь пришло время собрать их воедино. С восторгом и изумлением я наблюдала, как все эти части сливаются в единый узор. Снова заметив неуверенность на моем лице, бабушка подбодрила меня, заверив, что практика и учение не проходят даром и что я еще придумаю свой особый узор из отдельных деталей.

В главе 1 мы рассказывали о том, как Эриксон устанавливал связь одновременно с сознанием и подсознанием пациента. Росси назвал такой подход "двухуровневым общением". Пока сознательный разум был занят буквальным содержанием рассказа, шутки, каламбура или аналогии, бессознательное воспринимало тщательно придуманные внушения, разбросанные по ходу сюжетной линии. Мы хотим дополнить эту методику *третьим, сенсорным уровнем.* В терапевтической метафоре первый (сознательный) уровень смысла передается *сюжетной линией,* второй (бессознательный) уровень выражен с помощью *разбросанных по* ходу рассказа внушений; и третий (внесознательный) уровень заключается в процессе *переплетения* сенсорных систем.

Сюжетная линия: первый уровень

Мы уже рассказывали в главе 3 о том, как создается терапевтическая метафора и о тех шести основных элементах, которые, как правило, в ней присутствуют: конфликт, совпадающий по характеру с проблемой ребенка; действующие лица, олицетворяющие бессознательные процессы; воспроизведение аналогичных обучающих ситуаций, в которых был достигнут успех; кризис как поворотный пункт в принятии решения; осознание себя в новом качестве и торжество как кульминация. Мы также указывали источники, откуда можно черпать материал для рассказов: специально придуманные темы, сказочные мотивы, воображение самого ребенка, случаи из практики терапевта, его ассоциативное воображение.

В главах 4 и 5 мы рассказали о том, как определить особенности и навыки ребенка, чтобы индивидуализировать воздействие метафоры. Следует выяснить его положительные воспоминания и переживания, обратить внимание на минимальные сигналы, содержащиеся в речевых и сенсорных предпочтениях. Когда из всех этих элементов выстраивается рассказ, в его ткань вплетаются необходимые для данного ребенка внушения.

Мы изображаем создание метафоры как линейный, поэтапный процесс в чисто учебных целях. На практике такой четкой последовательности не существует. По мере накопления опыта терапевт создает целостное триединство всех уровней в одном процессе.

Внушения: второй уровень

Внушения должны органично вписываться в контекст, не бросаясь в глаза своей нарочитостью. На сознательном уровне клиент воспринимает их как часть сюжета, не относя конкретно на свой счет. Однако подсознание "слышит" обращенные к нему внушения и принимает их как руководство к действию. Помните, что, помогая преодолеть боль пациенту Джо, Эриксон описывал, как растут томаты, перемежая свой рассказ внушениями: *уютно, спокойно, приятное ощущение*. Вряд ли Джо воспринял бы эти внушения, будь они сказаны напрямую, но скрытые и смягченные метафорой, имеющей непосредственное отношение к его любимому занятию — выращиванию из семян цветов и овощей — внушения делали свое благотворное дело. Разбирая этот случай, Эриксон писал:

"Эта техника предполагает четкое и внятное изложение мыслей, содержание которых, не имея видимого касательства к проблеме, что свела врача и пациента, тем самым отвлекает внимание последнего. Таким образом, пациента удерживают от вторжения в ситуацию, в которой он не разбирается и не может ничем помочь, а, напротив, сам ищет помощи. Зато в нем возникает готовность понять и реагировать. В результате создаются благоприятные условия для выявления необходимых для самопомощи поведенческих ресурсов, которые до этого не использовались пациентом вообще, или использовались не полностью, или, возможно, во вред себе".

Разбросанные по тексту внушения слегка выделяются с помощью *голосовых модуляций*. Терапевт либо смягчает тональность голоса, либо слегка понижает его тембр. Таким образом, внушения обретают "собственное звучание". О значении голосовой динамики написано так много, что начинающий терапевт может растеряться, не зная, как все это использовать в клинической обстановке. На практике все не так страшно, надо просто вспомнить те времена, когда вам читали книжки или когда вы читали их другим. Собственный житейский опыт лучше всего научит вас управлять своим голосом и слегка выделять разбросанные по тексту внушения.

В качестве примера обратим внимание на то, как использованы внушения в отрывке из рассказа " В розовом цвете" и выделим их курсивом.

"В этот миг глаза слоненка весело сверкнули. Он понял, что бывают моменты, ***когда очень важно отличаться от других,*** когда ***так чудесно отличаться от других!***

Мудрый слон ласково потрепал его хоботом и сказал: "Ты все верно понял, малыш. В жизни бывает очень много моментов, когда ***умение***

отличаться от других — просто ***чудесное качество, как и все остальное,*** что ***ты еще умеешь делать.*** Я вот думаю, сможешь ли ты ***научить других тому, что сам умеешь, поделиться своим умением с теми,*** кто этого еще не знает?"

Розовый слоненок подумал, подумал и с той же искоркой в глазах ответил: "Конечно, научу!"

Он подошел к месту, где резвились другие слонята, и стал ***показывать им три своих умения.*** Пусть они узнают, как ***можно по-новому и необычно использовать эти три умения.*** Слоненок показал им все, чему научился благодаря своему розовому цвету. Слонята были просто в изумлении. Оказывается, это ***так здорово — быть*** розовым и ***непохожим*** на других. Слонята даже приложили немало усилий, чтобы самим порозоветь.

Переплетения: третий уровень

Остановимся теперь на третьем уровне содержащегося в метафоре смысла. Обогащенная чувственными характеристиками речь пробуждает в слушающем рассказ ребенке процесс *переплетения сенсорных систем.* У этого процесса двоякая цель: первое — восстановить целостность и равновесие чувственного восприятия ребенка и — второе — разблокировать и раскрыть внесознательную систему с помощью соответствующих предикативных членов предложения. Более того, свободное перетекание предикатов из одной системы в другие и обратно поможет восстановить нормальную деятельность внесознатель-ной системы. Согласно мысли Геллера, процесс сенсорного перепле-

тения* в конечном итоге может "разрыхлить" и даже "раскрошить" препятствие, блокирующее внесознательную систему. В результате такого подхода ребенку удается выявить запас внутренних ресурсов и направить их в проблемный участок. Ребенок черпает силы для устранения проблемы в тех областях психики, где все три сенсорные системы работают нормально.

Например, терапевт узнал от ребенка, что тот больше всего любит проводить время на морском берегу. Терапевт начинает работу следующим образом:

Ты ***поудобнее устраивайся*** на песочке, а я ***расскажу*** тебе одну историю, а ***говорить*** буду так, что ты сможешь ***увидеть*** приятные ***образы*** и воспоминания из твоего прошлого.

Помню, как-то увидела я ***играющую*** на песчаном пляже девочку. Она ***копала*** ямку у самой кромки воды. Из влажного песка она выстроила стены и стала их ***украшать, отыскивая*** ракушки, водоросли, кусочки выброшенного волнами дерева и даже перышки. Я ***с удовольствием наблюдала*** за ее работой. Часто, когда ***шум волн усиливался,*** она ***поднимала голову и смотрела,*** как они ***разбиваются*** о берег. А потом она так ***увлеклась*** своим делом, что почти не замечала ***ритмичного рокота волн.*** Девочка с ***восторгом любовалась*** своим прекрасным замком, который постепенно ***вырисовывался*** в результате ее труд^ов-

Если переплетение сделано удачно, то в ребенке начинается некий *процесс слияния:* налажен контакт, найдена нужная "волна", внимание сфокусировано, *равновесие* установлено. Заблокированный канал восприятия открылся и плодотворно взаимодействует с другими системами.

Приведем все тот же отрывок из рассказа "В розовом цвете" и выделим *внушения* курсивом, а **переплетение сенсорных предикатов —**

жирным шрифтом:

В этот миг **глаза** слоненка **живо блеснули.** Он понял, что бывают моменты, когда ***очень важно отличаться от других,*** когда ***так чудесно отличаться от других.***

Мудрый слон **ласково потрепал** его хоботом и сказал: "Ты все верно понял, малыш. В жизни бывает очень много моментов, когда ***умение отличаться от других — просто чудесное качество, как и все остальное, что ты еще умеешь делать.*** **Я** вот думаю, сможешь ли ты ***научить*** других ***тому, что сам умеешь, поделиться своим умением с теми,*** кто этого еще не знает".

* Лэнктон и Камерон-Бендлер называют этот процесс "частичным наложением", а Геллер и Стал — "перекрытием".

Розовый слоненок **подумал, подумал** и с той же искоркой в глазах ответил: "Конечно, научу!"

Он подошел к месту, где *резвились* другие слонята, и стал *показывать им три своих умения.* Пусть они узнают, как можно *по-новому и необычно использовать эти три умения.* Он **показал** им все, чему научился благодаря своему розовому цвету. Слонята были просто **в изумлении.** Оказывается, это так **здорово** — быть розовым и непохожим на других. Слонята даже **приложили немало усилий,** чтобы самим порозоветь.

Живые метафоры

В период лечения мы часто даем ребенку ряд домашних заданий, которые назвали *живыми метафорами.* Имеются в виду занятия, входящие в режим дня ребенка и в метафорической форме воспроизводящие необходимый для решения проблемы процесс. Во время этой деятельности ребенок получает приятные сенсорные ощущения, которые ассоциируются с заблокированной системой. Живая метафора является прекрасным дополнением к рассказу, потому что помогает закрепить содержащийся в нем лечебный посыл через реальные физические ощущения. Рассказ пробуждает скрытые бессознательные ресурсы, а живая метафора дает им возможность проявиться в практической деятельности.

Возьмем для примера ребенка, который привык почти до крови обкусывать ногти. Для него можно придумать метафору, связанную с садом и уходом за растениями. А в качестве живой метафоры ребенку можно дать задание посадить десять кустиков рассады и ежедневно ухаживать за ними, пока они не подрастут и не окрепнут. Можно послать ребенка в ближайший питомник, чтобы он узнал, как бороться со слизняками и другими садовыми вредителями.

Живая метафора может быть подсказана непосредственно проблемой или выраженным симптомом, но может иметь и более общую цель: открыть доступ и свести в единое целое все три системы. В следующем примере живая метафора подсказана непосредственным поводом обращения к терапевту.

Кекс с приправой

Из пяти детей пятнадцатилетняя Элайна была старшей в семье. Ей было одиннадцать, когда умерла мать, и вся забота о младших легла на ее плечи. За эти четыре года Элайна посуровела, в ней чрезмерно развилось чувство ответственности и требовательности к себе.

Непосредственным поводом обращения к терапевту была боязнь пойти на свидание с мальчиком, который ей нравился. Выяснилось, что девочка опасается сказать что-нибудь такое, что вызовет его насмешку, унизит ее в его глазах, и она потеряет его. Внесознательная слуховая система девочки придумала для нее весь этот сценарий, проработав его до мельчайших подробностей.

В дополнение к художественной метафоре и рассказам, Элайне было дано задание (живая метафора) испечь дома два кекса — один строго по рецепту, а в другой добавить что-нибудь такое, что, по ее мнению, испортит кекс. На следующую встречу с терапевтом ей следовало принести по кусочку от каждого кекса.

Девочка была явно озадачена, но поручение выполнила. Положив на стол два куска, она заявила, что добавила во второй кекс *приправу для острого соуса.* Когда я спросила, какой урок она извлекла из этого опыта, Элайна ответила, что "если рецепт хороший, его трудно испортить". Мы отведали по кусочку "кекса с острой приправой" и убедились, что "не так уж он плох". И тут неожиданно девочка сознательно провела параллель между заключением по поводу подпорченного кекса и боязнью свидания. Она поняла, что одним-двумя неловкими замечаниями общего впечатления не испортить.

В создании живой метафоры, так же как и в метафорических рассказах, происходит взаимодействие всех уровней сознания: сознательного (задание), бессознательного (установление аналогии с собственной проблемой) и внесознательного (необычное задание открывает заблокированную слуховую систему, происходит интеграция всех чувственных систем).

Ниже мы приводим различные виды заданий для создания живых метафор, которые помогут открыть доступ к заблокированной системе и наладить ее работу.

Визуальные задания

1. *Альбом с фотографиями.* Пусть ребенок научится фотографировать и снимает все, что ему нравится. Фотографии собираются в альбом, под каждой ребенок пишет одно слово, выражающее его ощущения при виде этого снимка. Другой вариант фотозадания: ребенок выбирает определенный цвет или форму (круг, квадрат, треугольник; голубой, розовый, желтый) для выражения соответствующей терапевтической цели (быть счастливым, уверенным в себе, лучше учиться). Когда ребенку встречается этот цвет или форма (во дворе, в парке, в окрестностях), он фотографирует их.

2. Блокнот. Пусть ребенок вырезает из журналов понравившиеся ему картинки и наклеивает на страницы блокнота. Можно собрать все вырезки на одном большом листе бумаги, чтобы получился коллаж любимых впечатлений.

3. *Смена перспективы.* Пусть ребенок сфотографирует понравившийся ему объект с шести разных точек, под разным углом, чтобы научиться видеть один и тот же предмет каждый раз по-новому.

Кинестетические задания

1. *Вес.* Пусть ребенок сходит в магазин (если маленький, то с кем-нибудь из родителей) и выберет разные фрукты и овощи. Ребенок берет по одному плоду в каждую руку и сравнивает, какой тяжелее. Заключение ребенка проверяется с помощью весов.

2. *Фактура.* Пусть ребенок каждый день находит три предмета, чтобы они были на ощупь твердыми, гладкими, шершавыми или мягкими. Это развивает осязание.

3. *Равновесие.* Пусть ребенок научится удерживать книгу на голове, или ходить по узкой доске. Пусть научится балансировать на доске качелей.

Слуховые задания

1. *Любимая музыка.* Пусть ребенок сложит по порядку свои записи, пусть попробует написать стихи к любимым мелодиям.

2. *Любимые звуки.* Пусть ребенок сходит на пляж, в зоопарк, в туристический поход или просто побродит по окрестностям и запишет на пленку все понравившиеся ему звуки. Потом он сможет слушать записи у себя в комнате.

3. *Любимые ассоциации.* Пусть ребенок выберет пять любимых способов времяпровождения, а затем запишет связанные с ними звуки (бейсбольный матч, поход в зоопарк, и т.п.).

Чтобы проиллюстрировать все вышеприведенные теоретические положения, мы подробно разберем случай из практики.

Обучающая метафора: Слоненок Сэмми и мистер Верблюд

Восьмилетнего Джона, гибкого темноволосого мальчика, привели к нам по рекомендации лечащего педиатра с диагнозом: вторичный функциональный энурез. По словам матери, которая воспитывала ребенка без отца, с Джоном все было в порядке от трех с половиной до пяти лет, за очень редкими исключениями. Все резко изменилось, когда она получила повышение и новая работа потребовала срочного переезда в другой город. Болезнь началась почти сразу после переезда. Лечащий врач заверил женщину, что это лишь реакция на резкую смену обстановки и вскоре все наладится. Однако прошло уже три года, а проблема оставалась неразрешенной. Причем, у болезни не было постоянного характера. Иногда "сухие" перерывы длились до двух недель, затем снова начиналось многонедельное ночное недержание мочи.

Джон с восторгом обследовал мой кабинет, рассматривая кукол, настольные игры и предметы для рисования и поделок. Но когда я спросила, знает ли он, зачем его сюда привели, живое выражение исчезло с его лица и он робко ответил, используя преимущественно слуховые предикаты:

"Мама *говорила,* что вы *послушаете* меня насчет моих дел. Она *сказала,* что вы *расскажете* мне разные истории, и все пройдет".

Отсюда следует вывод, что на сознательном уровне проблема воспринимается аудиальной системой. Наиболее часты направления взгляда — влево и вверх, что говорит о подсознательности визуальной системы. Это подтвердилось ответом Джона на мой вопрос, что ему представляется, когда он смотрит вверх и влево. Он тут же описал свои воспоминания о маме и себе из прошлого.

Тогда был задан прямой вопрос: "Что ты чувствуешь по поводу своей проблемы?"

Взгляд устремился вправо и вниз (кинестетический канал), дыхание участилось, левая нога стала непроизвольно дрожать. Запинаясь, он смущенно ответил: "Не знаю".

Джон не смог ответить и на другие вопросы, касающиеся его ощущений и переживаний. Даже когда глаза снова приняли кинестетическое положение, он не мог выразить никаких эмоций. Мы пришли к заключению, что кинестетическая система мальчика

Случай был изложен в докладе "Терапевтические метафоры для детей" на юбилейном заседании по случаю 25-летия Американского общества клинического гипноза в октябре 1982 года в Денвере, штат Колорадо.

находится вне сознания. Выраженный симптом болезни заключался в том, что мальчик не *чувствовал* позывов к мочеиспусканию и поэтому *не мог управлять* мочевым пузырем, что также указывало на препятствие в кинестетическом канале. Дело осложнялось невозможностью определить его *эмоциональную* реакцию на вопросы, касающиеся проблемы. Однако, когда мы поинтересовались его увлечениями, в речи появились кинестетические предикаты. Особенно он любил бейсбол и охотно использовал его терминологию: "бежать на базу", "бить по мячу", "достать мяч в броске" и тому подобное. Были у него и другие увлечения, рассказывая о них, он также использовал кинестетические предикаты. Другими словами, в определенных областях своей жизни Джон мог испытывать положительные кинестетические ощущения и вполне владел ими. Они-то и послужили тем резервом, который можно было мобилизовать для устранения проблемы.

Джон все время поглядывал по сторонам, его внимание привлекали игрушки, но когда он увидел симпатичного слоненка, глаза его расширились. Он взял его с полки и стал живо описывать свой недавний поход в цирк. Все зрелище словно ожило перед его глазами. С особенным восторгом он рассказывал, как на арену цепочкой вышли слоны, держась за хвосты друг друга, а завершал шествие чудесный маленький слоненок. Терапевтическая задача заключалась в том, чтобы перевести ресурсные ощущения *приятного состояния и владения собой* из области, где они были накоплены, в проблемную область. Методом решения задачи стала терапевтическая метафора. Ее стержнем послужила тема цирка и слоненка. Ниже приводится текст метафоры с выделенными курсивом внушениями. Сенсорные переплетения показаны жирным шрифтом, а слева в скобках указаны основные элементы рассказа. Следует обратить внимание на то, что подчеркнуты основные смысловые слова, выражающие чувственное восприятие. Кроме того, во избежание перегрузки текста шрифтовыми выделениями, мы не обозначили жирным шрифтом чувственно-ориентированные слова, входящие во внушения.

Переплетение сенсорных систем общения

(Аудиальная система)

Джон, поскольку ты **упомянул,** что любишь **слушать** рассказы о животных, **я** хочу **рассказать** тебе историю о своем любимом животном ***[пауза],*** о маленьком слоненке, который жил в цирке. Так вот, я начинаю **рассказывать,** а ты, Джон, **представь** как

разворачиваются события, словно ты смотришь телевизор и видишь интересный мультик и узнаешь своих любимых героев *[пауза].* *(Визуальная система)*

Устраивайся поудобнее *[пауза, Джон усаживается, выбирая удобную позу],* вот так, не спеши, дыши свободно и спокойно. Вот ты уселся как тебе удобно, а теперь сделай глубокий, полный, приятный вдох через нос и такой же выдох через рот, словно ты отгоняешь от себя летящее перышко *[пауза].* Вот так. Медленно и спокойно. ***(Кинестетическая система)***

Этим вступлением начался процесс сенсорных переплетений. Наиболее доступной, сознательной, аудиальной системе соответствуют слова: *упомянуть, слушать, рассказывать.* Знакомый язык служит здесь мостиком, перекинутым в проблемный участок. А использование таких визуальных предикатов, как *видеть, смотреть, представлять,* активизирует бессознательную визуальную систему и еще больше укрепляет "мостик знакомых ассоциаций". Подключение внесознательной кинестетической системы происходит через такие словосочетания, как *устраивайся поудобнее, дыши легко и спокойно, отгоняешь от себя перышко* и т.д. Ребенок осознает, что такие неизбежные кинестетические действия, как сидение и дыхание, могут сопровождаться приятным, комфортным ощущением. Ассоциативно подразумевается, что *все неизбежные кинестетические функции могут быть приятными.*

Подсознательные ресурсы и метафорический конфликт

Начинается наша история, Джон, в цирке Барнума и Бейли, который выступал в совсем незнакомом месте *[пауза],* в небольшом городке, где было свободное пространство, *достаточно большое,* чтобы там *уместились* шатры и все цирковое хозяйство. Представь, что ты слышишь возбужденные голоса людей и животных, наблюдаешь, как каждый делает свое дело, устанавливая все как надо, чтобы натянуть потом большой шатер, в котором все смогут уместиться *[пауза]* — зрители, животные, арена, укротители, жонглеры, канатоходцы и много чего еще. Как *ты уже знаешь, Джон,* помогают *собирать все вместе* животные. Они составляют очень важную часть цирковой жизни. Слонов часто используют для переноски тяжелых емкостей с водой и больших тяжелых столбов, на которых держатся шатры и прочие сооружения. Слоны переносят эти предметы с помощью хобота. Просто дух захватывает, когда смотришь на огромного слона и видишь, как он несет здоровенный столб *[пауза].* Он делает это с такой легкостью. Представь, что слышишь его движения. Представь, какие звуки издает слон, когда тянется к следующему столбу и присматривается, как бы его ухватить, чтобы было удобно нести. ***(Подсознательные ресурсы)***

Все слоны очень хорошо справились со своей работой *[пауза],* кроме одного маленького слоненка по имени Сэмми. Малыш Сэмми подошел вместе со всеми и обхватил своим хоботком дужку большой бадьи с водой, пытаясь поднять ее и *удержать.*

(Метафорический конфликт)

Прошло мгновение... БУМ!... было слышно, как упала бадья, и видно, как она откатилась в сторону. Сэмми надеялся, что никто не заметит его неудачи... *[пауза],* но все тут же принялись его ругать *[пауза].* "Что ты наделал — чуть лапу мне не отдавил!"- зарычал лев. "Не можешь, что ли, ухватиться покрепче, да *держать подольше,* как другие?" — заорал старший слон.

Сэмми испугался. Может, он и вправду был недостаточно прилежным? Он стал приглядываться, как другие слоны переносят воду и столбы. Очень внимательно приглядывался, потом подошел и сделал еще одну попытку. Знаешь, Джон, он *напряг все мышцы своего хобота,* обхватил дужку бадьи и увидел, что поднимает ее. *Внутри у него стало так радостно.* Покачиваясь из стороны а сторону, он пошел туда, где нужна была вода, и почти донес ее... как... БУМ!... и опять все разлилось по земле! А бадья как покатилась, так все никак не могла остановиться, пока не сбила автомат с газировкой, которая залила все вокруг. Все ужасно разозлились и расстроились из-за Сэмми. "Неужели трудно *удержать эту воду!"* — наперебой возмущались они. *"Ты же можешь удержать эту воду [пауза],* ведь все слоны могут. *Держат как следует [пауза].* Приглядись, как они управляют хоботом, когда несут в нем то, что надо перенести".

Сэмми совсем отчаялся. Проходил день за днем, он все пробовал и пробовал, и снова... БУМ!... и бадья каждый раз оказывалась на земле. Он только чувствовал, что и животные и служащие смотрят на него осуждающе. По выражению их глаз Сэмми видел, что очень их огорчает. Он не мог придумать, как им угодить. Ему было так стыдно и так грустно. Он даже временами забирался в уголок и там плакал. "Никто меня не понимает, — всхлипывал он, — никто по-настоящему не жалеет."

Мы уже установили, что бессознательное Джона располагает ресурсами для решения его проблемы. Это отражено в словосочетаниях: "большой шатер, в котором все смогут уместиться", "ты уже знаешь", "собирать все вместе", "он делает это с такой легкостью", "удобно нести" и "ты же можешь удержать эту воду". Слоненок Сэмми символизирует ту же проблему, что мучает Джона. В следующих параграфах передаются переживания, схожие с теми, которые испытывает сам ребенок: грусть, безнадежность, смятение и непонимание со стороны родителей.

Подсознательные процессы и прошлые навыки

Шло время *[пауза].* Однажды, когда Сэмми стало очень грустно и он заплакал, его всхлипывания

услышал работавший в цирке верблюд. "Не очень-то весело ты выглядишь, — произнес он. — Я могу чем-нибудь тебе помочь и приободрить тебя?" "Не знаю, — ответил Сэмми. — Я все пытаюсь, пытаюсь удержать эту бадью, выполнить свою долю работы, но каждый раз разливаю. Я отпускаю ее прежде времени".

(Олицетворение подсознательных процессов)

Верблюд призадумался, а потом стал вспоминать все, чему Сэмми научился, живя в цирке. "Когда ты родился, ты ведь не сразу стал ходить. Какое-то время ножки у тебя были нетвердые и подгибались.
Тебе пришлось учиться*делать шаг за шагом. Было трудно, но ты продолжал *упражняться и учиться.* Прошло время, и ты *научился* отлично ходить. Ты также научился рвать траву хоботом и отправлять ее в рот. Ты *научился* самостоятельно есть. Теперь ты можешь хоботом достать столько пищи, сколько нужно, чтобы насытиться, *почувствовать себя хорошо.* Ты научился понимать, когда ты *сыт и тебе приятно.* Внутри такое чудесное ощущение, что даже удивительно, как *долго ты можешь удерживать это приятное чувство,* Сэмми". *[Пауза.]

(Актуализация прошлых навыков)

Сэмми подумал немного и ответил: "Да, я все это помню".

Верблюд олицетворяет ту часть Джона, которая представляет его способности, навыки, знания и возможности, необходимые, чтобы справиться с проблемой. Дополнительно по тексту разбросаны внушения, вызывающие ассоциативную связь полученных навыков с чувством успеха и удовлетворения. Этим достигаются две цели: (1) дается направление логической цепочке мыслей на сознательном уровне ("И то верно! Раз я научился хорошо все это делать, то научусь и все остальное делать так же хорошо"), (2) *стимулирует подсознательный поиск* **путей приложения прошлых успехов к имеющейся проблеме.**

Аналогичные обучающие ситуации как косвенное внушение

"Взять хотя бы нашего эквилибриста на велосипеде, — продолжал верблюд. — Помню то время, когда он на велосипеде и ездить-то не умел. Бывало, заберется на свой велосипед и тут же упадет. Разумеется, кто-то должен был научить его, как правильно держать руль. Ему *долго* пришлось прак-*ковать*ся, чтобы *держаться* на велосипеде. А когда он научился *держаться,* тогда уж можно было *рас-* _* г ' з . Z. тм*б"»">ся и* *отпустить* руль с *чувством радости.* Ты понаблюдай за ним сегодня вечером, Сэмми, и обрати внимание на выражение его лица и на то удовольствие, которое ему доставляет *умение владеть* своим велосипедом. Рассказываю тебе об этом, а сам вспомнил одного жонглера, что работал у нас в цирке, — задумчиво произнес верблюд. — Когда он пришел к нам, он едва управлялся с двумя маленькими булавами. А теперь он жонглирует большими булавами и тарелками одновременно. *[Пауза.]* Он умеет теперь жонглировать шарами, булавами и тарелками и делает все это, управляя велосипедом. У него безукоризненное чувство равновесия.

(Персонифицированные аналогичные обучающие ситуации)

Он ***точно знает, когда отпустить и когда*** **удержать каждый предмет.** ***Поверь*** **мне,** ***ты тоже так сумеешь [пауза].*** **Одним вещам приходится учиться дольше, чем другим, а у тебя времени сколько угодно, только** ***начинай учиться сейчас . [Долгая пауза.]***

(Подразумеваемая возможность перемены)

В рассказе верблюда присутствуют (на примере велосипедиста и жонглера) аналогичные обучающие ситуации, в которых предлагается позитивная модель для Джона. В этом отрывке, возможно, наиболее сильное лечебное воздействие оказывает *подтекст,* который помогает подсознанию (1) нащупать путь к положительному решению и (2) для его осуществления призвать на помощь необходимые процессы и резервы. В метафоре Сэмми и Джон не связываются напрямую, однако из подтекста ясно, что, *следуя примеру Сэмми, Джон тоже может многому научиться.*

Метафорический кризис помогает увидеть решение

Вдруг Сэмми и верблюд услыхали звук сирен. Они поглядели в сторону звука и увидели огонь. "Похоже, вон там на ферме начался пожар, — встревожился верблюд. — Пожарные машины не смогут добраться сюда, потому что мост недавно смыло. Есть только один способ потушить пожар: всем слонам надо носить воду в своих хоботах и заливать огонь. Но все они на окраине города с дрессировщиком и готовятся к вечернему представлению".

(МетадЬорический кризис)

Малыш Сэмми вопросительно посмотрел на верблюда: "Что же нам делать?" "Теперь вся надежда на тебя", — ответил тот. "Что ты имеешь в виду?" — спросил Сэмми. "Запомни одну очень важную вещь. Как ты знаешь, слоны ***очень долго могут удерживать воду*** **в хоботе. Я тебя научу этому, и** ***ты тоже сможешь долго-долго удерживать воду.***

(Неизбежное решение)

А когда ***ты этому научишься,*** **то отправишься к озеру, опустишь хобот в воду и сам увидишь и услышишь, как вода будет втягиваться в него, и ты** ***сможешь без труда удерживать ее в течение долгого времени.*** **А теперь представь, как ты направляешься к месту пожара и тушишь его,** ***выпустив*** **всю воду** ***в самый нужный момент,*** не проронив ни капли ни за милю, ни за полмили, ни даже за несколько шагов до места пожара. Ты **выпустишь воду** только, когда будешь совсем рядом и точно **направишь** свой хобот". ***[Долгая пау за.***

/Репетиция)

"Просто вспомни какой-нибудь момент [пауза], когда ты был особенно счастлив и старался как

(Утилизация мож-

приятных прошлых воспоминаний)

но дольше удержать это чувство [пауза]. Или вспомни, как долго ты **сдерживал волнение** в ожидании подарка ко дню рождения, гадая, что же это будет. Все знают, что слоны обладают хорошей памятью и всегда запоминают все важное ***[пауза].*** Вот и ты ***вспомни то важное, чему ты когда-то научился и что прекрасно сохранилось в твоей памяти ". [Долгая пауза.]***

Сэмми становится участником кризисной ситуации. Отсутствие остальных слонов только подчеркивает важность посыла: "теперь вся надежда на тебя". Больше надеяться не на кого (нет рядом родителей, сверстников, учителей, друзей), надо выходить из кризиса (энурез) самому. Верблюд продолжает выполнять свое дело обучения, помогая слоненку освоить необходимый опыт. Перенос воды слоненком ассоциируется у Джона с физиологической способностью удерживать воду. Чтобы слоненок понял необходимость успешного обучения, верблюд предлагает ему увидеть в деталях все свои действия. Таким образом, *методом репетиции* (Эриксон, 1980) готовятся практические действия.

'Путешествие героя" — вторичный уровень восприятия

(Вторичный уровень восприятия)

Я выслушал вас, мистер Верблюд, и прямо *ощущаю и вижу, как я все это делаю. [Пауза.]* Я чувствую, что *сейчас я справлюсь . [Долгая пауза.[* Тогда верблюд и Сэмми отправились к озеру, где слоненок набрал столько воды, сколько *удобно было держать [пауза].*

(Путешествие героя)

А затем они долго шли к месту пожара. И Сэмми прошел весь путь так, как сказал ему верблюд и выпустил всю воду в нужном месте и в нужное время.

А когда он услышал звук вовремя ударившей в огонь струи, его охватило чувство радости и счастья. Лицо у него засияло, когда все вокруг стали хлопать в ладоши и приветствовать его криками одобрения: "Ура, Сэмми, у тебя все получилось!" .

(Осознание своя в новом качестве)

Впервые за долгое время Сэмми ощутил, что он сделал что-то особенное. Местная газета писала о его удивительной способности, о таланте — *[пауза] — очень долго удерживать воду, а потом вовремя выпустить ее в самом нужном месте.*

(Аналогичные навыки: эффект домино)

Со временем Сэмми *сумел открыть* в себе и *другие* забытые было *способности.* Он подумал: "Раз *я знаю, как удерживать воду [пауза], то и все остальное смогу удержать* . Как раз в это время мимо проходил верблюд. Увидев его, Сэмми крикнул: "Посмотрите-ка!" А сам прошел туда, где ставили главный шатер, поднял тяжелый деревянный столб и отнес его к самому центру шатра, где ему и было место. Осторожно опустив столб, Сэмми почувствовал, как хорошо стало у него на сердце. Он видел, как надежно опустил он столб и слышал, как мягко лег он на землю. Верблюд улыбнулся слоненку и сказал: "Да, *теперь ты научился этому и еще многим*

(Осознание в новом качестве)

***другим вещам.* И пока ты остаешься частью этого цирка, очень важной его частью, *с каждым днем ты будешь узнавать все больше и больше*.**

Прошло несколько недель. Сэмми играл на своей площадке, когда увидел проходившего мимо верблюда. Тот напомнил слоненку: "Всякий раз, когда тебе *захочется увидеть себя за каким-то новым занятием, просто вспомни все то важное, чему ты уже научился [пауза]. Ты можешь научиться всему, что нужно.* Только не торопись и удерживай в себе те счастливые воспоминания". Сэмми посмотрел на верблюда, согласно кивнул головой и произнес: "Спасибо, мистер Верблюд, что помогли мне вспомнить то, что я давно знал".

(Овладение аналогичными „„..„ д ду^ущем- эффект домино)

Важно, что Сэмми теперь ***видит*** себя и все свои действия. Использование фраз типа — "вижу, как я все это делаю", "всякий раз, когда тебе захочется *увидеть* себя за каким-то новым занятием," — преследует двоякую цель: (1) помогает представить зрителю репетируемое действие и (2) активизирует *вторичный уровень восприятия* (Росси), который служит мостиком между осознанием своих новых возможностей *("вижу,* как *я все это делаю")* и воплощением их в жизнь ("теперь я *могу* это *сделать").*

Победа "героя в конце путешествия" служит отправным пунктом для освоения других навыков и знаний путем переноса уже приобретенного опыта. Возможно, было бы эффективнее закончить завершающую часть метафоры криками приветствия герою, но достигнутая победа должна быть основательно "закреплена" в повседневной практической деятельности, чтобы сработал эффект домино и Сэмми "мог бы успешно удерживать" все, что нужно.

Использование живых метафор для запуска механизма воздействия рассказа-метафоры

В лечении Джона была также использована методика *живых метафор.* В качестве одного из заданий ему поручили купить хомячка и ухаживать за ним. Предварительно вопрос обсуждали с матерью мальчика и получили ее согласие. Хомячок был средством открыть доступ к внесознательной кинестетической системе Джона. Мальчику придется часто трогать животное и держать его в руках, он будет полностью отвечать за уход, включая кормление и смену *воды.* Поскольку клетка должна *содержаться сухой* и чистой, подсознательно Джон перенесет эту заботу и на себя. (Его проблема никогда не упоминалась в прямой связи с заданием).

Еще одна живая метафора заключалась в том, что Джон каждый вечер должен был поливать сад возле дома. Делать это надо было по часам: три минуты поливать, одна минута перерыв, затем четыре минуты полива и две на перерыв, потом еще восемь минут полива и на этом закончить. Объяснили это мальчику тем, что разные растения впитывают воду с разной скоростью. На самом деле предполагалось, что это упражнение выработает у него кинестетическое ощущение, что он *полностью контролирует включение и выключение воды.* В соответствии с еще одним заданием мальчик запускал бумажного змея. Это также развивало кинестетическое ощущение, что он может по желанию удерживать и отпускать змея.

Всего с Джоном были проведены три сеанса, по одному в неделю, с последующими двумя разговорами по телефону с его матерью. На первом занятии была рассказана история про слоненка и дано задание

на дом (хомячок). За неделю у мальчика был только один случай недержания. Значительно уменьшилось нервное напряжение. На втором занятии было рассказано несколько кратких метафор с использованием понятий *контролировать, удерживать, отпускать* и т.д. Дома поручалось поливать сад.

К третьему занятию у мальчика не было ни одной "мокрой" ночи, ребенок заметно повеселел. На третьем занятии терапевт продолжал закреплять достигнутый успех, чему также способствовало новое домашнее задание (запуск змея).

В последующий месяц, по сообщению матери, у мальчика был только один "мокрый" случай. Это был рекорд со времени появления болезни.

В следующие полгода признаки болезни полностью исчезли и больше не появлялись.

ЭПИЛОГ

Покой и красота

Как-то раз чудесным летним днем мы с друзьями вчетвером сели перекусить на открытой веранде японских садов Парка Золотых Ворот в Сан-Франциско. Чуть погодя рядом устроилось семейство выходцев с Востока — отец, мать, ребенок, дедушка и бабушка. Ребенок, девочка лет четырех, играла неподалеку от нас, с любопытством поглядывая в нашу сторону. Ее отец был рядом, и мы попросили у него разрешения угостить ребенка тем, что было у нас на столе. Он улыбнулся и любезно принял наше предложение.

Пока девчушка расправлялась с сыром, я спросила папу, как ее зовут.

"Rong", — сказал он мягко.

Конечно, в моем голосе сквозило изумление, когда я переспросила:

"WRONG?!"* Простите, а как это пишется?" "R-0-N-G",

— был его ответ.

Я повторила: "Rong", — и добавила: "Это очень интересное имя. Оно что-то означает?"

Он ответил: "Приблизительно его можно перевести как *"покой и красота "*.

Мои друзья и я с минуту глядели друг на друга, пораженные новым пониманием того, что произошло. Позже мы говорили о том, как здорово было бы всегда, когда начинаешь новое дело и беспокоишься, что все "не так" (wrong), просто вспомнить этот случай. И, возможно, заменить свое беспокойство на ощущение *покоя и красоты.* Все дело в переводе.

" Wrong — ошибка, неправда, зло — все, что "не так"

СОДЕРЖАНИЕ

Джойс Миллс, Ричард Кроули

ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И "ВНУТРЕННЕГО РЕБЕНКА"

Перевод *Т.К. Кругловой*

Научный редактор *Е.Л. Михайлова*

Выпускающий редактор *И. В. Тепикина*

Главный редактор и издатель серии *Л.М. Кроль*
Научный консультант серии *Е.Л. Михайлова*

Изд.лиц. № 061747 Гигиенический сертификат № 77.99.6.953.П.169.1.99. от 19.01.1999 Подписано в печать 05.05.2000 г. Формат 60x88/16. Печать офсетная. Усл.печ.л. 9. Уч.-изд.л. 8,2. Тираж 2 тыс. экз. Заказ № 78

М.: Независимая фирма "Класс", 2000. — 144 с. 103104, Москва, а/я 85. E-mail: kroll@aha.ra Internet: http://www.igisp-klass.aha.ru

ISBN 0-87630-429-3 (USA) ISBN 5-86375-013-8 (РФ)

Отпечатано в **ППП** "Типография "Наука". 121099, Москва, Шубинский пер., 6.



■

**Джойс Миллс
и Ричард Кроули**
занимаются частной практикой в Энчино и Тольюка Лейк (Калифорния) и консультируют в медицинских и образовательных учреждениях.
Их метод отличается удачным сочетанием положений традиционной психотерапии, техник эриксоновской терапии и НЛП.
Их публикации, телевизионные программы и учебные видеофильмы получили признание профессиональной аудитории и вызывают огромный интерес у детских врачей, учителей и родителей.

"Однажды поздним вечером я пришла к знакомой. Дверь мне открыла шестнадцатилетняя дочь хозяйки дома. Голос у нее прерывался, в глазах стояли слезы. Я спросила, как прошел день, и она выпалила, что провалилась на прослушивании, когда пробовалась на роль в школьном спектакле. (У Шэннон - так звали девочку - был детский церебральный паралич, правда, слабо выраженный). Я пыталась утешить ее, но все было напрасно. И тогда я решила найти другой подход. Я попросила Шеннон послушать одну историю, якобы для нашей книги, и сказать, что она о ней думает. Мы уселись возле камина, и я начала: "Давным-давно жили-были лес, дровосек и бревна. Среди бревен затесалась одна странная коряга, вызывая общие насмешки своим причудливым видом..."

**Джойс Миллс,
Ричард Кроули
"Терапевтические метафоры для детей и "внутреннего ребенка"**

ISBN 586375013-8





**Независимая фирма "Класс"
103104, Москва, а/я 85
Тел. (095) 917-8020, 917-8291, 480-0368**